



Raatikainen Emilia

Huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyöstä huoltajien kertomana

Erityispedagogiikan Pro Gradu- tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Kesä 2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyöstä huoltajien kertomana (Emilia Raatikainen)

Pro Gradu-tutkielma 61 sivua, 2 liitesivua

Kesäkuu 2021

Lapsen tasapainoinen kehitys edellyttää huoltajan ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan yhteistyötä. Tämän tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään, millaista huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyö on huoltajien näkökulmasta. Lisäksi tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten huoltajat jäsentävät kertomuksissaan huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyötä sekä siihen liittyviä toiveita ja odotuksia.

Tutkimuksen aineisto muodostui 36 varhaiskasvatus- tai esikouluikäisen lapsen huoltajan vastauksista, joista yhdeksän huoltajaa kertoi toteutuneesta yhteistyöstä, ja loput huoltajista kuvailivat varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimintaa lapsiryhmässä sekä yhteistyön toiveita ja odotuksia. Vastaukset tulkittiin kertomuksina lyhydestään huolimatta. Aineistoa analysoitiin käyttämällä narratiivista analyysiä ja diskurssianalyysiä. Kertomuksista, joista ilmeni kokemus yhteistyöstä erityisopettajan kanssa, muodostettiin yhtenäinen kokonaisuus, jossa esiin nousi kolme teemaa. Lisäksi koko aineiston pohjalta muodostettiin yhteensä neljä yhteistyön diskursia.

Tulosten mukaan yhteistyöhön varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa oltiin pääosin tyytyväisiä. Kuitenkin tuloksissa esiintyi myös tyytymättömyyttä yhteistyön toteutumisesta. Tämä osoitti, ettei tehty tuenpäättös automaattisesti takaa tiiviimpää yhteistyötä huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välillä. Tutkimuksessa myös tulkittiin, että aika, jonka erityisopettaja vietti lapsiryhmässä, nähtiin yhteistyön yhtenä ulottuvuutena. Yhteistyöhön liitettiin eniten ilmauksia kohdistuen ammattitaidon diskurssiin. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja asetoitiin tyypillisesti yhteistyön osapuolena asiantuntijan ja ratkaisijan rooliin. Lisäksi yhteistyötä jäsennettiin epätietoisuuden kautta, sillä varhaiskasvatuksen erityisopettajan toiminta näyttäytyi osalle huoltajista vieraana. Tutkimus avaa huoltajien näkökulmaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyön kehittämiseen.

Avainsanat: varhaiserityiskasvatus, yhteistyö, huoltajien näkökulma

University of Oulu

Faculty of Education

Cooperation between parents and early childhood special education teacher as told by parents
(Emilia Raatikainen)

Master's thesis, 61 pages, 2 appendices

June 2021

A balanced development of a child requires cooperation between parents and organization of early childhood education. The aim of this study was to find out, what kind of cooperation there has been between parents and early childhood special education teachers from a parents' point of view. In addition, the aim was to gain knowledge related to how the parents analyze the implemented cooperation and related expectations and wishes.

The data in this study was collected as interviews from 36 parents whose children are either on early childhood- or pre-primary level of education. Only nine parents talked about realized cooperation and rest of the interviewees described the action of early childhood special education teacher in a group of children and their expectations and wishes related to this action. The responses of the interviewees were handled as narratives despite its brevity and were analyzed also by using narrative- and discourse analysis. From the narratives, in which the cooperation with early childhood special education teacher were manifested, one coherent entity was formed with three themes and total of four discourses related to the cooperation were formed.

According to the results achieved in this study, a cooperation with early childhood special education teacher was described mainly as satisfying. However, there also seemed to be references of dissatisfaction in implementation of this cooperation. These results indicated that a decision of support made doesn't automatically guarantee more closer cooperation between parents and the early childhood special education teacher. In this study, a time that an early childhood special education teacher spend in group of children, was seen as one dimension of cooperation. Most of the expressions related to the cooperation were focused on the discourse of professionalism which was interpreted in this study. An early childhood special education teacher was positioned typically as professional and solver of situations in the cooperation. In addition, the cooperation was analyzed through uncertainty as the action of an early childhood special education teacher appeared as unfamiliar for part of the parents. So, this study opens the parents' point of view for the cooperation and the results can be utilized for the development of this cooperation between parents and an early childhood special education teacher in the future.

Keywords: *early childhood special education, cooperation, parents' point of view*

Sisältö

1	Johdanto.....	5
2	Yhteistyön lähtökohdat.....	8
2.1	Yhteistyön tulkinnat ja valtasuhteet	9
2.2	Yhteistyön ekokulttuurinen viitekehys.....	11
2.3	Perhelähtöinen yhteistyö.....	13
3	Yhteistyötä varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa.....	15
3.1	Varhaiserityiskasvatus.....	15
3.2	Yhteistyön reunaehdot.....	18
4	Tutkimuksen toteutus	21
4.1	Tutkimusongelmat	21
4.2	Laadullinen tutkimusote	22
4.2.1	<i>Kerronnallinen tutkimusote</i>	<i>22</i>
4.2.2	<i>Diskurssianalyttinen tutkimusote.....</i>	<i>23</i>
4.3	Kerronnallinen aineisto.....	24
4.4	Aineiston analyysi	27
4.4.1	<i>Aineiston narratiivinen analyysi.....</i>	<i>28</i>
4.4.2	<i>Aineiston diskurssianalyysi.....</i>	<i>30</i>
4.5	Eettiset ratkaisut	32
5	Tutkimuksen tulokset	33
5.1	Yhteistyö huoltajien kertomana.....	33
5.2	Yhteistyön diskurssit.....	38
5.2.1	<i>Ammattitaidon diskurssi</i>	<i>38</i>
5.2.2	<i>Tarpeen diskurssi.....</i>	<i>39</i>
5.2.3	<i>Epätietoisuuden diskurssi</i>	<i>41</i>
5.2.4	<i>Mahdollisuuden diskurssi</i>	<i>42</i>
6	Tulosten yhteenveto ja luotettavuuden tarkastelu	44
7	Pohdinta	49
	Lähteet	53
	Liitteet	62
	Liite 1: Kirje tutkittaville	62
	Liite 2: Kyselylomake.....	63

1 Johdanto

Lapsen edun ensisijaisuus on kirjattu varhaiskasvatuslain (540/2018) alussa näkyväksi. Huoltajan ja varhaiskasvatuksen yhteistyö on edellytys lapsen tasapainoiselle kehitykselle (Varhaiskasvatuslaki 540/2018), ja näin ollen myös lapsen edun ensisijaisuuden huomioimiselle. Huoltajat ovat lapsensa tärkeimmät asiantuntijat (Venninen & Purola, 2013) ja heidän kuulemisensa painottuu entisestään pienen lapsen kohdalla varhaiskasvatuksessa (Bayat ym., 2010).

Yhteistyötä huoltajan ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten välillä on tutkittu jonkun verran aiemmin. Yhteistyötä on erityisesti tutkittu kumppanuuden käsitteen alla, sillä kasvatuskumppanuusajattelu on vienyt huoltajien ja ammattilaisten roolia kohti tasavertaisempaa suhdetta ja asiantuntijuuden uudenlaista määrittelyä (Alasuutari, 2010, 22). Aiemmassa tutkimuksessa kasvatuskumppanuuden merkityksiä on tulkittu varhaiskasvatuksen ammattilaisten puheista (Kekkonen, 2012a). Tällöin huomattiin, että muun muassa kasvattajien tietoisuus lasten, vanhempien ja perheiden tasavertaisuuden vaalimisesta sekä suhteita luovan kommunikaation kehittyminen ovat edellytyksiä kumppanuuskäytännöille (Kekkonen, 2012a). On myös tarkasteltu lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluja, jossa huomattiin, että keskustelut ohjautuivat asiantuntijalähtöisesti ja huoltajan rooli oli olla lähinnä kuuntelijana (Alasuutari, 2010). Samansuuntaisia tuloksia on myös saatu muissa tutkimuksissa huoltajan ja varhaiskasvatuksen työntekijän rooleista. Esimerkiksi tutkimuksessa, jossa tutkittiin vanhempien osallistumisen tapoja verkostoneuvotteluissa, todettiin vanhempien yleisimmäksi osallistumistavaksi vanhemman vaikeneminen (Huttunen, 2019).

Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen asiakirjoissa huoltajan ja varhaiskasvatuksen ammattilaisen väliseen yhteistyöhön viitataan käsitteillä kasvatusyhteistyö tai yhteistyö. Erityisen tärkeänä toimiva yhteistyö nähdään, kun suunnitellaan ja toteutetaan lapsen kasvun ja oppimisen tukea (Opetushallitus, 2018; Opetushallitus, 2014). Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii varhaiskasvatuksessa asiantuntijana lapsen tuen havaitsemiseen, suunnitteluun ja arviointiin liittyen (Karila ym., 2017, 88). Yhteistyö erityisopettajan kanssa toteutuukin tyypillisesti tuen suunnittelemisen ja arvioinnin kontekstissa (Jormakka, 2011). Tämän tutkimuksen kontekstina on yhteistyö varhaiserityisopetuksessa.

Jo vuonna 1986 kirjoitetussa Unescon raportissa todetaan, että kehittyvä yhteistyö lapsen vanhemman ja ammattilaisen välillä on yksi tärkeimmistä tekijöistä erityisopetuksessa (Mittler

ym., 1986, 1). Myös tuoreemmissa suomalaisissa tutkimuksissa on viitattu tutkimustarpeella perheisiin kohdistuvien vuorovaikutuskäytänteiden tutkimiseen (Huttunen, 2019) sekä huoltajien ja lasten antamien yhteistyön merkitysten tarkasteluun (Rantala & Uotinen, 2014). Tällä tutkimuksella pyritäänkin vaikuttamaan tähän tutkimukselliseen aukkoon. Tarkemmin määriteltynä tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyöstä. Tutkimusasetelmassa on otettu huomioon kaikkien niiden huoltajien kertomukset, joiden lapsi on varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa kyselyyn vastaamishetkellä. Tutkimus avartaa siis myös huoltajien odotuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tärkeää on myös tuoda erikseen esiin niiden huoltajien kertomukset, joissa kerrotaan toteutuneesta yhteistyöstä. Tähän tutkimuksen tarkoitukseen pyritään vastaamaan ensimmäisessä tutkimusongelmassa.

Tutkimuksen teoreettista viitekehystä rakennetaan luvuissa 2. ja 3. Yhteistyö ymmärretään tutkimuksessa ekokulttuurisen teorian kehityksessä. Ekokulttuurisen teorian valossa yhteistyö varhaiskasvatuksen ja perheen välillä asemoi perheen aktiiviseen rooliin yhteistyön jäsenenä (Määttä, 1999). Toimivan yhteistyön kannalta on välttämätöntä huomioida perheen elinympäristöä, rutiineja ja toimintatapoja (Gallimore ym., 1986). Ekokulttuurinen teoria mahdollistaa näiden piirteiden huomioimisen yhteistyön saavuttamisessa. Ekokulttuurinen teoria toimii myös perhelähtöisen työskentelyn perustana (Bailey ym., 2012). Perhelähtöisyys edustaa tutkimuksessani yhteistyön perusarvoa, samalla vahvistaen tutkimusasetelman tärkeyttä huoltajien näkökulman esiin tuomisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen yhtenä merkityksenä voidaan nähdä olevan tietoisuuden lisääminen huoltajien ajatuksista yhteistyöhön liittyen varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa.

Huoltajien näkökulmaa aiemmissa tutkimuksissa yhteistyön osalta ovat esiintuneet varhaiskasvatuksen tutkimuskentällä esimerkiksi Einarsdóttir ja Jónsdóttir (2017) sekä Rautamies kollegoineen (2019). Huoltajien näkökulmasta tutkimusta on tehty kuitenkin vähemmän kuin varhaiskasvatuksen ammattilaisten. Tässä tutkimuksessa huoltajien näkemyksiä on kerätty kerronnan avulla. Kerrontaa pidetään ihmisen luonnollisena tapana kuvata tapahtumia, liikkua ajassa ja tuoda esiin ongelmakohtia (Heikkinen, 2002, 18–19; Salo, 2008, 83). Sen vuoksi myös tässä tutkimuksessa kertomuksien kirjoittaminen nähdään oivallisena tapana saada tietoa huoltajien ajatuksista yhteistyöstä. Kertomukset tuottavat tietoa tutkimukseen osallistuneiden huoltajien todellisuuksista, eikä tämän tutkimuksen tarkoituksena niinkään ole tuottaa tietoa vain yhdestä

absoluuttisesta totuudesta (Hatch & Wisniewsk, 1995, 118). Kertomusten kielen avulla huoltajat välittävät yhteistyöhön liittyviä merkityksiä. Kieli nähdään resurssina, johon ihmisellä on mahdollisuus vaikuttaa (Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Kertomuksia tulkitaan tässä tutkimuksessa siis kahdesta eri näkökulmasta: siitä *mitä* kirjoitetaan ja siitä, *miten* kirjoitetaan.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää huoltajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyötä. Yhteistyötä tarkastellaan kahden tutkimusongelman kautta. Ensimmäisen tutkimusongelman avulla tutkitaan sitä, millaista huoltajat kertovat yhteistyön olevan. Puolestaan toinen tutkimusongelma johdattelee aineiston kielen tarkempaan tutkimiseen, jolloin pyritään saamaan tietoa siitä, miten huoltajat jäsentävät kertomuksissaan huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyötä sekä siihen liittyviä toiveita ja odotuksia. Aineiston analysointiin käytetään laadullisen tutkimuksen keinoja. Ensimmäistä tutkimusongelmaa analysoidaan narratiivisen analyysin avulla ja toista tutkimusongelmaa selvitetään hyödyntäen diskurssianalyysiä.

2 Yhteistyön lähtökohdat

Tämän luvun tarkoituksena on avata yhteistyön käsitettä ja sen ulottuvuuksia kasvatuksessa ja opetuksessa. Ensimmäiseksi tarkastellaan kasvatusyhteistyön muotoutumista varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen aseman muuttuessa. Keskeisenä ilmiönä pohditaan myös yhteistyössä esiin nousevia valtasuhteita. Toiseksi esitellään ekokulttuurisen teorian merkitystä yhteistyön taustalla. Teorian esittelemisen tarkoituksena on luoda pohjaa yhteistyön merkityksen ymmärtämiselle varhaiskasvatuksessa. Kolmanneksi kuvataan perhelähtöisen yhteistyön ulottuvuuksia: huoltajien asiantuntijuuden kunnioittamista, tiedon jakamista, yhteistä suunnittelua ja arviointia sekä perheen hyvinvoinnin huomioimista ja tukemista.

Suomessa varhaiskasvatusta tulee toteuttaa varhaiskasvatuslakiin (540/2018) perustuvan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaisesti. Näihin perusteisiin on kirjattu huoltajien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteistyön merkityksen tärkeys. Koti ja varhaiskasvatus ovat lapselle merkityksellisiä ympäristöjä, joissa molemmissa lapsi on osallisena, ja jotka molemmat myös vaikuttavat lapseen (Bronfenbrenner, 1979). Luottamuksellinen vuorovaikutus huoltajien ja kasvattajien välillä yhdistää lapselle nämä kaksi tärkeää kasvu ympäristöä (Kaskela & Kekkonen, 2006, 13). Tällaista vuorovaikutusta huoltajan ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden välillä kutsutaan kasvatusyhteistyöksi.

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet sanovat yhteistyöstä seuraavaa: *”Kasvatusyhteistyön tavoitteena on huoltajien ja henkilöstön yhteinen sitoutuminen lasten terveen ja turvallisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseen”* (Opetushallitus, 2018, 34). Yhteistyö mahdollistaa huoltajan osallistumisen lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, joten yhdessä käydylä keskustelulla tuleekin olla erityinen merkitys lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa (Opetushallitus, 2018). Yhteistyön luomisen merkitys korostuu heti lapsen siirtyessä varhaiskasvatukseen, sillä yhteistyö nähdään välttämättömänä lapsen turvallisessa siirtymässä kodista päiväkotiin (Karikoski & Tiilikka, 2020, 80). Ylipäätään yhteistyötä pidetään merkityksellisenä erilaisissa siirtymävaiheissa (Opetushallitus, 2018).

Tutkimuksessani ymmärrän kasvatusyhteistyön yhteistyönä, joka toteutuu varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välillä. Käytän tutkimuksessani kasvatusyhteistyön ja yhteistyön käsitteitä synonyymisesti, sillä tarkoitan yhteistyöstä kirjoittaessani juuri varhaiskasvatus- ja esiopetuskontekstissa toteutuvaa yhteistyötä.

Niinpä kuvaankin seuraavaksi tarkemmin yhteistyön määritelmää, kasvatusyhteistyön yhteiskunnallisia tulkintoja ja yhteistyöhön liittyviä valtasuhteita.

2.1 Yhteistyön tulkinnat ja valtasuhteet

Yhteistyö ymmärretään prosessina, jolle on määritelty jokin tavoite (Aira, 2012, 45). Airan (2015, 45) mukaan tavoitteen saavuttaminen edellyttää vuorovaikutusta, ja näin ollen se vaatii toteutuakseen yhteistyön kaikilta osapuolilta sitoutumista siihen. Myös erityispedagogiikan kontekstissa yhteistyön kannalta tärkeänä on nähty olevan yhteisen tavoitteen määrittäminen, tiedon jakaminen sekä yhteisen päätöksen tekeminen (Keen, 2007). Kuitenkaan yhteistyön rakenteet eivät ole vielä lupaus yhteistyön tuloksellisuudesta, vaan yhteistyö on lopulta vapaaehtoista toimintaa, johon osapuolet voivat valita osallistua tai olla osallistumatta (Aira, 2012, 45). Yhteistyön toteutuminen vaatiikin yksilön motivaatiota (Tyler, 2010). Toisaalta kasvatusyhteistyön kohdalla on esitetty vastakkainen näkemys yhteistyöhön osallistumisen vapaaehtoisuudesta (Onnismaa, 2010, 256). Esimerkiksi aiemmin käytössä olleesta kasvatusyhteistyön käsitteestä *kumppanuudesta*, on esitetty kritiikkiä sen suhteen, ettei suhteen muodostuminen perustunut vapaaehtoisuuteen, kuten kielestä voisi päätellä (Onnismaa, 2010, 256).

Huoltajan ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteistyötä onkin tulkittu eri tavoin varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisten tehtävien muuttumisen myötä (Kekkonen, 2012a, 33). Se, millaista kieltä yhteistyöstä käytetään, kuvastaa vallitsevaa ajatusta kasvatusyhteistyön luonteesta sekä osapuolten asemasta ja vallasta (Karila, 2005). Muun muassa aiemmin käytössä ollut kumppanuus käsite viestii sanana *toveruutta* (Kielitoimiston sanakirja). Näin ollen käsite kuvaa pyrkimystä osapuolten, eli huoltajan ja työntekijän, aseman ja vallan tasavertaisuudesta (Onnismaa, 2010, 53). Kuitenkin todettiin, että kumppanuus asetti vanhemman ja varhaiskasvatuksen työntekijän vain käsitteellisesti tasavertaiseen asemaan, ja todellisuudessa vanhemman vaikutusvalta oli kuitenkin riippuvainen instituution ja työntekijöiden toiminnasta (Alasuutari, 2019, 105; Kekkonen, 2012b).

Tällä hetkellä uusimpien valtakunnallista varhaiskasvatusta ja esiopetusta määrittävien asiakirjojen mukaisesti huoltajan ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden välisestä yhteistyöstä käytetään käsitettä kasvatusyhteistyö (Opetushallitus 2018, 30, 34; Opetushallitus 2014, 23). Kasvatusyhteistyö välittää aiemman kasvatuskumppanuuden kanssa hyvin samantapaisia arvoja yhteistyöstä, kuten huoltajien osallisuus, tasa-arvoisuus ja kunnioitus (Opetushallitus 2018, 30,

34; Opetushallitus 2014, 23). Voidaanko kuitenkin sanoa, että huoltajat ja varhaiskasvatuksen työntekijät olisivat tasavertaisessa asemassa tällä hetkellä?

Vaikka pyrkimyksenä on saavuttaa tasavertaisuus ja dialogisuus huoltajan ja työntekijän välillä yhteistyössä, ei se kuitenkaan poista olemassa olevia valtasuhteita (Seikkula & Arnkil, 2009, 170). Esimerkiksi moniammatillisissa verkostotapaamisissa työntekijöillä on ”asiakasta” enemmän mahdollisuuksia määritellä sitä, mistä on kysymys (Seikkula & Arnkil, 2009, 170). Voidaan puhua *vallasta* (Seikkula & Arnkil, 2009, 104) tai *valtasuhteista* (Foucault, 1997), mitkä jakautuvat epätasaisesti työntekijän ja huoltajan välillä. Karilan (2005) mukaan valta on läsnä esimerkiksi varhaiskasvatuksen keskusteluissa, jossa jonkun tulkinta tilanteesta nousee eniten määrittävimmäksi. Usein työntekijällä, tämän tutkimuksen kontekstissa varhaiskasvatuksen erityisopettajalla, on enemmän valtaa huoltajaan verrattuna, kun pohdinnassa ovat lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvät haasteet, sillä heillä on erityisosaamista näistä haasteista (Karila, 2005). Valtaa lisää myös se, että ammattilaisilla on suuri merkitys siinä, miten he edistävät tai estävät asiakkaan pääsyä aineellisten tai aineettomien resurssien ääreen (Seikkula & Arnkil, 2009, 170). Tässä tutkimuksessa tällä voitaisiin tarkoittaa esimerkiksi sitä, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi joko edistää tai estää lapsen tuen vahvistamista varhaiskasvatuksessa.

Valtasuhteet näkyvät myös Huttusen (2019) tutkimuksessa, jossa hän on tutkinut huoltajan (N=9) roolia kuudessa varhaiskasvatuksen verkostoneuvottelutilanteessa. Tutkimuksessa todettiin, että huoltajien yleisin tapa osallistua neuvotteluun oli vaikeneminen, jolloin vain verkostoon osallistuneet työntekijät keskustelivat keskenään. Keskeistä olikin, että keskustelun kulku riippui erityisesti työntekijän toiminnasta. Tutkimus nostaakin esiin yhteistyön haasteita, kun vanhempi jää herkästi moniammatillisessa yhteistyössä ulkopuoliseksi tarkkailijaksi (Huttunen, 2019). Verkostoneuvottelutilanteiden kohdalla voidaan puhua myös *moniammatillisesta yhteistyöstä* eli yhteistyöstä, jossa lapsen huoltajien ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden lisäksi on mukana myös muita ammattilaisia lapsen hyvinvoinnin tarpeita vastaavasti (Opetushallitus, 2018, 35).

Huoltaja saattaa jäädä työntekijän varjoon myös keskusteluissa, joissa ei huoltajan/huoltajien ja varhaiskasvatuksen työntekijän/työntekijöiden lisäksi ole muita ammattilaisia (Alasuutari, 2010; Karila, 2005). Alasuutari (2010) on tutkinut vanhempien (N=32) ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden (N=17) kasvatuskeskusteluja. Tutkimuksessa on tehty huomioita siitä, miten

keskustelut varhaiskasvatuksen työntekijän ja huoltaja välillä ohjautuvat usein asiantuntijalähtöisesti, jolloin vanhemman rooli näyttäytyy vastaanottajana. Tutkimusaineiston kasvatuskeskusteluissa työntekijän asiantuntijuus näyttäytyi keskeisenä niin vanhempien tulkinnoissa, työntekijöiden kuvauksissa kuin vuorovaikutuksessakin (Alasuutari, 2010).

Tutkimusten tulokset (Alasuutari, 2010; Huttunen, 2019) eivät ole yhteneviä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteissa (2018) esitettyjen yhteistyön tavoitteiden mukaisia, jossa huoltajien näkökulman kuulemista painotetaan. Seuraavissa luvuissa perustellaan lisää huoltajien kuulemisen tärkeyttä.

2.2 Yhteistyön ekokulttuurinen viitekehys

Ekologisen ajattelutavan mukaan lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa eri ympäristöjen kanssa (Määttä, 1999, 77). Pienelle lapselle koti on tärkein kasvuympäristö, mutta lapsen kasvaessa myös kasvuympäristö laajenee, sillä mukaan tulevat varhaiskasvatus, esikoulu sekä muut toimintaympäristöt (Määttä, 1999, 77). Bronfenbrenner (1979) on yksi tunnetuimmista ekologisen näkökulman edustajista, ja erityisesti hänet tunnetaan ekologisesta teoriasta. *Ekologisessa teoriassa* kuvataan kehämallissa neljä eri tasoa, jotka ovat vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Pienen lapsen kannalta keskeistä on tarkastella kasvu-, oppimis- ja toimintaympäristöjen ja lapsen välistä suhdetta (mikrotaso) (Määttä, 1999, 77). Lapsen ympäristöön vaikuttavat välillisesti myös muut kehämallissa kuvatut tasot, kuten vanhempien työt ja yhteiskunnan ideologiat (Bronfenbrenner, 1979).

Ekologisen teorian haasteena on kuitenkin oletus siitä, miten kaikki asiat vaikuttavat kaikkeen (Määttä, 1999, 77–79). *Ekokulttuurinen teoria* antaa mahdollisuuden tarkastella lapsen ja ympäristön vuorovaikutustasuhdetta siten, että perhe ymmärretään aktiivisena yksilöllistä elämäänsä elävinä toimijoina (Määttä, 1999, 77–79). Tutkimuksessani haluankin tuoda esiin perheen näkökulmaa lapsen tärkeän kasvuympäristön, päiväkodin kanssa toimimisesta. Ekokulttuurisessa näkökulmasta katsottuna lapsen *perheen kulttuurin* ja *ekokulttuurisen ympäristön* ymmärtäminen on keskiössä, jotta huoltajat ja varhaiskasvatuksen työntekijät ymmärtävät toisiaan paremmin (Gallimore ym., 1989; Määttä, 1999, 82).

CHILD- tutkijaryhmä kehitti ekokulttuurisen teorian 1980-luvulla, jota Gallimore ja Weisner alkoivat käyttämään kehityksessä viivästyneiden lapsiperheiden tutkimuksissaan (Määttä,

1999, 79). Myöhemmin tätä ekokulttuurista teoriaa on hyödynnetty teoreettisena viitekehyksenä kasvatustieteiden tutkimuksissa (esim. Rantala, 2002), mutta myös muiden tieteenalojen tutkimuksissa (esim. Veijola, 2004). Ekokulttuurisen teorian mukaisesti lapsen elämä on kiinteä osa perheen elämää, ja puolestaan koko perheen elämä on vuorovaikutuksessa laajemmin lähiympäristön ja yhteiskunnan kanssa (Veijola, 2004, 26). Gallimoren ja muiden (1989) sekä Weisnerin (2002) tutkimuksia mukaillen yhteiskunnan ja yksilön välinen vuorovaikutus näkyy perheen päivittäisissä rutiineissa. Näiden tutkimusten mukaan ekokulttuurinen teoria perustuu ajatukseen siitä, että kestävä rutiini tuottavat lapselle hyvinvointia. Rutiinit tarjoavat lapselle mahdollisuuden päivittäisten toimien oppimiselle, samalla kuin vuorovaikutussuhde lapsen ja aikuisen välillä kehittyä (Gallimore ym., 1989; Weisner, 2002).

Tässä teoriassa perhe nähdään aktiivisena toimijana, jolla itsellään on mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten yhteiskunnan asettamat reunaehdot vaikuttavat heidän omaan elämäänsä (Gallimore ym., 1989). *Perhekulttuuri* eli sellaiset arvot, uskomukset, vahvuudet, taloudelliset ja sosiaaliset tekijät, jotka vaikuttavat perheen tekemiin valintoihin, ohjaavat perheen toimintaa, myös päivittäisiä rutiineja (Gallimore ym., 1989). Käsiteellä *ekokulttuurinen ympäristö* eli englanniksi *ecocultural niche* tarkoitetaan perheen elinympäristöä, mahdollisuuksia ja rajoitteita, siis sitä todellisuutta, jossa perhe elää (Gallimore ym., 1989). Ekokulttuurisen ympäristön rakentumisen kannalta keskeisiksi piirteiksi on raportoitu esimerkiksi perheen toimeentulo, kasvatuksen, opetuksen ja terveydenhuollon palvelut sekä kodin ja lähiympäristön sopivuus ja turvallisuus (Gallimore ym., 1993). On haastavaa sanoa yksiselitteisesti, millaiset tekijät kunkin perheen kohdalla ovat voimavarana ja millaiset tekijät puolestaan rajoituksena, sillä jokainen perhe reagoi yksilöllisesti ympäristöönsä perhekulttuuriinsa pohjaten (Määttä, 1999, 82–83).

Perheen kulttuurin sekä ekokulttuurisen ympäristön ymmärtäminen korostuu varhaiskasvatuksen henkilökunnan, kuten varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävässä kasvatusyhteistyössä. Perheen kanssa tuleekin keskustella heidän päivittäisistä rutiineistaan, heille tärkeistä asioista ja huolenaiheista, jotka liittyvät lapsen kasvuun ja kehitykseen (Acar & Akamoglu, 2014). Lapsilla, joilla on tuen tarpeita, lapsen perheen päivittäisten rutiinien ymmärtäminen on erityisen tärkeää, jotta sekä kotona että päiväkodissa olisi yhteneväiset toimintatavat. Ekokulttuurisen teorian mukaisesti kasvatusyhteistyöltä vaaditaan perhelähtöisyyttä, perheen kuulemistä ja tietoa perheen arjesta, jotta lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista voidaan tukea yhdessä kotona ja päiväkodissa (Bailey ym., 2012). Tarkastelen perhelähtöisyyttä kasvatusyhteistyössä seuraavaksi lisää.

2.3 Perhelähtöinen yhteistyö

Tutkimuksessani ymmärrän kasvatusyhteistyön yhdistävän lapselle kaksi tärkeää kasvuympäristöä, kodin ja varhaiskasvatuksen. Tästä näkökulmasta katsottuna perhelähtöisyyden huomioiminen kasvatusyhteistyössä on merkityksellistä. Perhelähtöisyys kuvastaa ekologista näkemystä siitä, ettei lasta voida tukea parhaalla mahdollisella tavalla tuntematta hänen kasvuympäristöään (Määttä, 1999, 97), sillä perheen hyvinvointi vaikuttaa myös lapsen hyvinvointiin (Rimpelä, 2015). Tässä tutkimuksessa onkin jo aiemmassa luvussa viitattu ekokulttuurisen teorian, jota pidän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä.

Perhelähtöisyyden perustana on ajatus siitä, ettei lasta voida erottaa erilliseksi osaksi perheestään, vaan huoltajat ovat osana lapsen varhaiskasvatuksen suunnittelua (Bailey ym., 2012). Huoltajien tullee olla keskeisessä roolissa muun muassa lapsen tuen suunnittelussa (Bayat ym., 2010; Opetushallitus, 2018), sillä vanhemmat tuntevat ja ymmärtävät omaa lastaan parhaiten (Venninen & Purola, 2013). Perhelähtöinen työskentely vaatii toteutuakseen *koko perheen huomioimista, huoltajien asiantuntijuuden kunnioittamista, tiedon ja vastuun jakamista sekä vanhempien mielipiteiden kysymistä* (Rantala, 2002, 169). Ulottuvuudet ovat samansuuntaisia varhaiskasvatuksen erityisopettajan perhelähtöisten toimintatapojen kanssa, joiksi on määritelty *tiedon jakaminen, yhteinen suunnittelu ja arviointi, rohkeisuus lapsen tukemiseen kotona sekä perheen hyvinvoinnin huomioiminen* (Rantala ym., 2018).

Huoltajien osallisuuden tukemisen on osoitettu olevan keskeinen tekijä perhelähtöisyyden toteutumisessa (Huttunen, 2019). Venninen ja Purola (2013) ovat tutkineet sitä, millaisia haasteita huoltajien osallisuuden tukemiseen liittyy varhaiskasvatuksen työntekijöiden (N=1588) näkökulmasta. Tutkimus osoittaa, että työntekijöiden suhtautuminen huoltajiin vaikuttaa siihen, miten huoltajien nähtiin voivan osallistua lapsen arkeen päiväkodissa. Työntekijät, jotka näkivät suhteen kumppanuutena, pystyivät hyödyntämään myös *huoltajien asiantuntijuutta* (Venninen & Purola, 2013). Kuitenkin Hakyemez-Paulin ja muiden (2018) tutkimus osoitti, että suomalaiset varhaiskasvattajat (N=287) suhtautuvat pääasiassa myönteisesti vanhempien osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Tulosten mukaan varhaiskasvattajat kokivat oman koulutuksen riittävänä osallisuuden tukemiseksi. Tutkimuksessa kuitenkin erityisesti haluttiin tietää, miksi huoltajien osallisuus on riittämätöntä. Yleisimmin varhaiskasvattajat näkivät, etteivät vanhemmat halua osallistua varhaiskasvatukseen (Hakyemez-Paulin ym., 2018).

Huoltajien osallisuutta varhaiskasvatuksen palveluihin ovat tutkineet myös Hujala ja kumppanit (2009) viiden eri Euroopan maan välillä. Tutkimuksessa suomalaiset (N=423) ja liettualaiset

(N=77) varhaiskasvatuksen opettajat pitivät vanhempia vähiten aktiivisina kumppaneina muihin tutkimukseen osallistuneisiin Euroopan maihin (Portugali (N=91), Norja (N=160) ja Viro (N=452)) verrattuna. Puolestaan portugalilaiset, virolaiset ja liettualaiset varhaiskasvatuksen opettajat pyrkivät eniten ottamaan vanhempia mukaan kumppanuuteen. Lisäksi tulosten mukaan Suomessa ja Norjassa perhelähtöisyyden toteuttaminen oli epäjohdonmukaista, joista Suomessa perhelähtöisyyden toteuttaminen oli heikointa. Mistä haasteet huoltajien osallisuuden puutteellisuudessa voivat johtua? Yhtenä selityksenä on pohdittu suomalaisen varhaiskasvatuksen yhteiskunnallista asemaa, jossa varhaiskasvatus vasta hakee vanhempaa jalansijaa elinikäisen oppimisen ensimmäisenä vaiheena (Hujala ym., 2009). Lisäksi muut tutkimukset ovat tuoneet esiin joitakin käytännön haasteita huoltajien osallisuuden tukemisessa, kuten palaverien haastava ajankohta huoltajalle osallistua (Field-Smith & Neuharth-Pritchett, 2009) sekä myös huoltajan omaan osallisuuteen uskomiseen liittyviä tekijöitä, kuten työntekijöiden välittämään viestiin huoltajien osallisuuden merkityksestä tai huoltajan itsensä väheksymisestä opettajan rinnalla (Hornby & Lafaele, 2011).

Tiedon jakaminen, yhteinen suunnittelu ja arviointi tukevat perhelähtöisyyttä (Rantala ym., 2018). Keskeiseksi yhteistyön muodoksi on nähty lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimis- ja arviointitilanteet (Rantala & Uotinen, 2012). Tietoa vaihdetaan molemminpuolisesti myös lapsen tuonti- ja hakutilanteissa varhaiskasvatuksessa (Venninen & Purola, 2013). Lisäksi päiväkodeissa järjestetään vanhempainiltoja, joissa välitetään tietoa lapsiryhmästä ja sen toimintaympäristöstä. Tiedonvaihdossa suositetaan kasvotusten tapahtuvia toimintamalleja tai kirjallista viestintää muun muassa puhelimesta kommunikoinnin sijaan (Hakyemez-Paul ym., 2018). Kuitenkin huoltajat ovat tuoneet esiin myös valokuvat ja esikoulun oman verkkosivut hyvänä tiedonvälityksen tapana (Einarsdóttir & Jónsdóttir, 2017). Jo olemassa olevien toimintatapojen tulee kuitenkin kehittää ja onkin esitetty, että yhä monipuolisempiin tiedon jakamisen tapoihin tulisi panostaa (Hujala ym., 2009; Rantala & Uotinen, 2012; Venninen & Purola, 2013). Tiedonjaossa tulisi keskittyä huomioimaan myös perheiden moninaisuus, kuten huoltajien erilaiset äidinkielet (Acar & Akamoglu, 2014; Hornby & Lafaele, 2011). Perheiden moninaisuuden ymmärtämistä tukee myös Zeitlin ja Curcicin (2013) tutkimus, joka on toteutettu koulukontekstissa. Tutkimuksessa vanhemmat (N=20) ovat kuvanneet, että toivovat yhteistyön olevan sellaista, jossa he eivät tuntisi yhteistyön toteutuvan ”mekaanisesti”. Toisin sanoen siis vanhemmat toivovat perheiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Myös aiemmin esitellyssä Hujalan ja kollegoiden (2009) tutkimuksessa korostui suomalaisten varhaiskasvatuksen työntekijöiden ajatus siitä, miten perheiden kanssa toimimiseen tarvittiin erilaisia taitoja.

3 Yhteistyötä varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa

Tässä tutkimuksessa on perusteltua tutustua tarkemmin varhaiserityiskasvatukseen, sillä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyöstä. Varhaiserityiskasvatuksen tarkastelun lisäksi luvussa kuvataan tuen muotoja sekä sitä, mikä tekee erityisopetuksesta ainutlaatuista. Luvussa 3.2 avataan vielä sellaisia tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyöhön.

3.1 Varhaiserityiskasvatus

Varhaiserityiskasvatuksen kenttä on elänyt muutosten aikaa jo vuosikymmenien ajan varhaiskasvatuksessa tapahtuneiden muutosten mukana (Pihlaja & Neitola, 2017). Varhaiskasvatuksen siirtyminen sosiaali- ja terveysministeriön toimialalta opetus- ja kulttuuriministeriön alaiseksi toimeksi, on yksi keskeisistä muutoksista (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Toisaalta myös erityisryhmien väheneminen ja inklusiivisen kasvatuksen ajatuksen voimistuminen opetuksessa ovat muokanneet varhaiserityiskasvatuksen toteuttamista (Pihlaja & Neitola, 2017). Varhaiserityisopetuksen kehittymiseen on vaikuttanut tieto varhaisten vuosien vaikutuksesta lapsen myöhempään kehitykseen (Viitala, 2014, 18, 21). Sellaiset toimintatavat, joita arjessa käytetään, perustuvat sekä varhaiskasvatuksen että erityispedagogiikan tieteenalaan (Viitala, 2014, 18, 21). On kuitenkin osoitettu, että varhaiskasvatuksen erityisopetus näyttää yhä edelleen olevan käsitteenä epäselvä (Heiskanen ym., 2021, 107).

Varhaiskasvatuksen perusta on inklusiivinen, jolla tarkoitetaan sitä, että jokaisella lapsella on yhtäläinen oikeus varhaiskasvatukseen (Pihlaja, 2009). *Inklusio* viittaa sellaiseen kasvatukseen ja opetukseen, jossa ei ole jaottelua lasten välillä, vaan lapset nähdään ensisijaisesti lapsina (Booth ym., 2006, 4; Saloviita, 2006). Ihanne tapauksessa inklusio nähdään koostuvan moniulotteisista osa-alueista (Haug, 2017), kuten osallisuudesta, asennoitumisesta, tiedoista ja taidoista, yhteisestä opetussuunnitelmasta ja resursseista (Pihlaja, 2009). Kuitenkin esimerkiksi tällä hetkellä haasteena on inklusio käsitteen epäselvyys varhaiskasvatuksessa, sillä se asemoidaan vahvasti tuen järjestämisen paikan kautta (Heiskanen ym., 2021, 83).

Suomessa *varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteet* (2018) sekä *esiopetuksen suunnitelman perusteet* (2014) toimivat samoin kuin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen myös varhaiserityiskasvatuksen perustana. Erilaiset pedagogiset asiakirjat ovat seurausta varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavista erilaisista lainsäädännöistä (Heiskanen ym., 2018). Kansainvälisesti *early*

childhood special education (ECSE) on oma tieteenalansa (Pihlaja & Viitala, 2018). Keskeisiä tutkimusaiheita ovat olleet esimerkiksi lapsen sosiaalisten, emotionaalisten ja kielellisten taitojen kehittyminen (Dogan ym., 2020). Kielenkehitykseen liittyvien teemojen tutkiminen on yhteydessä Pihlajan ja Neitolan (2017) raporttoimaan kielenkehityksen haasteiden suurimpaan määrään alle kouluikäisten lasten tuen tarpeista. Toisaalta taas sosioemotionaalisia haasteita raporttoitiin olevan kaikista vähiten suomalaisilla alle kouluikäisillä lapsilla (Pihlaja & Neitola, 2017), vaikka Dogan ja kumppanit (2020) arvioivat sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymisen olevan yksi keskeisimmistä tutkimuksen aiheista. Tutkimuksen mukaan lasten tarkkaavuuden häiriöt ovat lisääntyneet vuodesta 1997 vuoteen 2016, kun taas yleinen kehityksen viivästyminen tuen tarpeen perusteena on vähentynyt (Pihlaja & Neitola, 2017).

Lasten tuen tarpeiden nimeäminen ja luokittelu kuitenkin on herättänyt keskustelua sen tarpeellisuudesta (Syrjämäki, 2019, 24). Luokittelua puolustavat näkemykset siitä, miten nimeäminen lisää tietoisuutta lapsen haasteesta, mutta mikä toisaalta voi myös mahdollistaa lisätuen ja -resurssien saamisen lapsiryhmään (Moberg & Vehmas, 2015, 55). Samanaikaisesti tullaan kuitenkin korostaneeksi lapsen erilaisia piirteitä, jopa lasta leimaavasti (Moberg & Vehmas, 2015, 55). Heiskanen (2018) mukaan tuen tarpeen määrittelemisessä keskeistä olisi huomioida ympäristön vaikutus tuen tarpeeseen. Tarve tukeen syntyykin ympäristön ja lapsen yksilöllisyyden yhteisvaikutuksesta, eikä ainoastaan lapseen liittyvistä tekijöistä (Heiskanen, 2018; Pihlaja & Neitola, 2017). Tulisikin kysyä, olisiko lapsella tarvetta tukeen, jos ympäristö olisi erilainen?

Tuen järjestäminen

Jokaisella varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksella olevalla lapsella on oikeus saada suunnitelmallista tukea tarvittaessa (Varhaiskasvatuslaki, 2018). Lapselle kirjataan lapsen oma varhaiskasvatussuunnitelma (Opetushallitus, 2018, 55), johon kirjatut asiat ohjaavat yksilöllisen tuen suunnittelua (Heiskanen ym., 2018). Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 14) mukaisesti opettaja ja huoltaja voivat yhteistyössä laatia lapselle oppimissuunnitelman tavoitteellisuuden lisäämiseksi. Kuitenkin oppimissuunnitelma velvoitetaan tehtäväksi silloin, kun lapsi saa tehostettua tukea (Opetushallitus, 2014, 14). Heiskanen (2018) mukaan tuen suunnittelussa tulee ottaa huomioon pedagogiset, rakenteelliset ja hyvinvointiin liittyvät ratkaisut. Lisäksi tulee pohtia lapsen tarvitsemaa erityisopetusta sekä hoidollisia toimenpiteitä (Heiskanen, 2018). Yhdessä huoltajan kanssa pohditut yksilölliset tavoitteet tukevat lapsen kasvua ja oppimista (Opetushallitus, 2018, 55; Opetushallitus, 2014, 14).

Esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen lainsäädännöissä on kaksi erilaista erityisopetuksen tunnistamis- ja tukijärjestelmää: *kolmiportainen malli* (esiopetus) ja *yleisempi, ei porrastettu malli* (varhaiskasvatus) (Heiskanen ym., 2018). Joissain kunnissa on kuitenkin otettu käyttöön myös varhaiskasvatuksessa yksityiskohtaisemman suunnittelun mahdollistava kolmiportainen tuki (Heiskanen ym., 2018; Pihlaja & Neitola, 2017). Perusopetuslain (628/1998) mukaisesti kolmiportaiseen tukeen kuuluvat tuen kolme tasoa: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tehostettu tuki on lapselle, joka tarvitsee yleistä tukea säännöllisempää, voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukea (Perusopetuslaki 628/1998). Erityinen tuki on tuen muodoista vahvin ja vaatii henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimisen, jonka avulla lapsen tarvitsemää tukea voidaan suunnitelmallisesti toteuttaa (Perusopetuslaki 628/1998).

Pihlajan ja Neitolan (2017) tekemän tutkimuksen mukaan, vuonna 2016 tehostetun ja erityisen tuen piirissä oli 9282 lasta eli 5,4 % kaikista varhaiskasvatuksessa olevista 0–5 vuotiaista lapsista. Puolestaan esiopetusikäisistä lapsista tehostetun tai erityisen tuen piirissä oli noin 10 % lapsista (Pihlaja & Neitola, 2017). Pihlajan ja Neitolan (2017) tutkimuksessa tulee kuitenkin huomioida se, että kaikista vuonna 2016 tutkimukseen osallistuneista kunnista (N=131), osa on jättänyt kokonaan vastaamatta tehostetun ja erityisen kartoittaviin kysymyksiin. Kaikkinensa kolmiportaisen tuen järjestelmän myötä varhaiskasvatuksessa tuen tarpeen määrittelyssä ja resurssien suuntaamisessa on ilmennyt suuria kuntakohtaisia eroja, ja tästä johtuen tuen tarpeiden määrittely ei ole yhtenäistä tällä hetkellä (Pihlaja & Neitola, 2017). On kuitenkin viitteitä siitä, että tuen kolmiportaisuus selkeyttäisi ja yhdenmukaistaisi tuen jatkumoa varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen välillä (Eskelinen ja Hjelt, 2017).

Erityisopetuksen ainutlaatuisuus

Kirjallisuudessa on käyty keskustelua siitä, mitä erityistä erityisopetuksessa on (esim. Cook & Schirmer, 2003; Moberg & Vehmas, 2015, 52). Erityisopetuksen syntymistä on edeltänyt huomio erilaisista oppijoista sekä opetusorganisaation kyky kohdata erilaisuus (Moberg & Vehmas, 2015, 52). *Erityinen, erityisyys ja erityistarve* ovat kaikki epämääräisiä käsitteitä, joiden käytötarkoitukset ovat vahvasti liittyneenä kontekstiin, jossa termejä käytetään (Wilson, 2002; Vehmas, 2010). Tyypillisesti erityisopetuksessa *erityistarve* viittaa johonkin sellaiseen puuttuvaan taitoon tai toimintaan, jota pidetään välttämättömänä ihmiselle (Vehmas, 2010). Tarpeen taustalla erityisopetuksessa ovat usein opetussuunnitelmassa asetetut oppimisen tavoitteet,

jotka tulisi saavuttaa (Vehmas, 2010). Kasvatuksessa onkin pidetty tavoiteltavana niin sanottua normaalia kehitystä ja oppimista (Pihlaja & Viitala, 2019, 8).

Erityisopetuksen ainutlaatuisuuden takana on nähty olevan kaksi teemaa: *oppilaiden oppimista tukevien käytänteiden kehittäminen sekä tehokkaiden käytänteiden käyttäminen arjessa* (Cook & Schirmer, 2003). Lasta tukevien käytänteiden kehittäminen onkin osa varhaiserityiskasvatusta. Tästä kertovat useat varhaiserityiskasvatuksen alueella tehdyt tutkimukset, joiden avulla pyritään saamaan lisätietoa yhä paremmista käytänteistä. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävänä on toimia asiantuntijana lapsen tukeen liittyen ja viedä asiantuntijuuttaan lapsiryhmiin, kuten seuraavassa luvussa kuvaan tarkemmin.

3.2 Yhteistyön reunaehdot

Kuvaan seuraavaksi sellaisia yhteistyön reunaehtoja, joita aiemmissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa on esitetty. Reunaehdoilla tarkoitan tekijöitä, jotka vaikuttavat huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyön syntymiseen. Avaan seuraavaksi muun muassa erityisopettajan työnkuvaa sekä tuen tarpeiden varhaista selvittämistä, ja sitä, miten ne vaikuttavat varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa huoltajan ja erityisopettajan yhteistyöhön.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvan voidaan nähdä vaikuttavan yhteistyön toteutumiseen. *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja* toimii varhaiskasvatuksessa asiantuntijana lapsen tuen havaitsemiseen, suunnitteluun ja arviointiin liittyen (Karila ym., 2017, 88–89). Lisäksi oppimisympäristöjen ja pedagogiikan kehittäminen lasten hyvinvoinnin edistämiseksi on työn keskeinen pohja (Karila ym., 2017, 88–89). Erityisopettaja varhaiskasvatuksessa toimii tyypillisesti useamman päiväkodin ja ryhmän erityisopettajana (Viljamaa & Takala, 2017). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työote vakiintui konsultoivaksi pienryhmien ja integroitujen ryhmien lakkauttamisen myötä vuonna 2013 (Viljamaa & Takala, 2017). Dinnebeilin ja muiden (2009) ajatus on yhdensuuntainen varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultatiivisen työn kanssa, sillä he painottavat, että erityisopettajan työn tulisi kohdistua tukemaan lasten kanssa toimivia aikuisia, jotta heillä on tarvittava osaaminen lasten tukemiseen silloinkin, kun erityisopettaja ei ole paikalla. Myös McWilliam (2015) on tuonut esiin vanhempien tukemisen ja ohjaamisen tärkeänä varhaisen vaikuttamisen keinona.

Näkemykset ovat kuitenkin osittain eriäviä Heiskasen ja muiden (2021, 106) tutkimuksen kanssa, jossa nähdään, ettei erityisopettajalla ole varhaiskasvatuksessa riittävästi aikaa olla

läsnä lapsiryhmien toiminnassa. Erityisopettajan antama erityisopetus on kuitenkin yksi tuenmuodoista varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, joka suunnitellaan usein osaksi lapsiryhmän toimintaa (Heiskanen, 2019). Mikäli erityisopettaja toimii ryhmässä tai resurssiopettajana, hän pystyi olemaan läsnä lapsiryhmässä enemmän (Heiskanen ym., 2021, 106). Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja tuntee kunnan erityisen tuen palveluja, joten erityisopettaja voi tarpeen vaatiessa ohjata huoltajia perhettä tukevien palvelujen luo (Karila ym., 2017, 88–89).

Erityisopettajan vastuulla olevien lasten määrän voidaan myös katsoa olevan vaikutusta huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyölle. Heiskasen ja kollegoiden (2021, 54) tekemän selvityksen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrä nähtiin riittämättömänä suhteessa lapsimäärään. Selvityksessä varhaiskasvatuksen erityisopettajat (N=278) kuvasivat, että lasten suuri määrä aiheutti sen, ettei vastaaja enää pystynyt tuntemaan kaikkia lapsia hyvin, eikä näin ollen pystynyt vaikuttamaan tuen toteutumiseen siinä määrin kuin olisi tarve.

Erityisesti silloin, kun lapsella havaitaan tuen tarpeita, yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan, huoltajien ja lapsiryhmän henkilökunnan kesken saa merkityksellisen roolin (Opetushallitus, 2018, 55). Molemmipuolinen yhteistyö korostuu, kun lapselle suunnitellaan sopivia tuen keinoja sekä arvioidaan niitä (Opetushallitus, 2018, 55). *Tuen tarpeiden varhainen selvittäminen* mahdollistaa yksilöllisen tuen suunnittelemisen (Heiskanen, 2019). Tuen tarpeiden selvittämisessä apuna tulee käyttää havainnoinnin ja arvioinnin monipuolisia menetelmiä (Heiskanen, 2019). Lasten tuen tarpeet ovat erilaisia, jolloin *myös tuen määrä ja kesto vaihtelevat* (Opetushallitus, 2018, 56). Tuen tarve voi olla myös lyhytaikaista. Tällöin yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja huoltajan välillä ei ole säännöllistä ja pitkäkestoista.

Yhteistyön toteutumiseen vaikuttaa myös se, millaista vuorovaikutus on huoltajan varhaiskasvatuksen erityisopettajan välillä (Reedy & McGrath, 2010). Haasteena on se, etteivät huoltaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja kuitenkaan kohtaa toisiaan päivittäin. Tässä kontekstissa eivät toteudu kasvatusyhteistyötä rakentavat päivittäiset kohtaamiset, joissa osapuolet kertovat lapsen kuulumisia, kuten lapsiryhmän henkilökunta kertoo päivän jälkeen lapsen päivän kuluista. Huoltajien kanssa tavataan vain toisinaan myös epävirallisesti päiväkodissa lapsen tuontitai hakutilanteissa (Jormakka, 2011, 83). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja huoltajan yhteistyön toteutumiselle on tyypillisempää sovitut ajankohdat vuorovaikutukselle. Näyttää siltä, että yhteistyö huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välillä keskittyy pääosin tuen suunnitteluun ja varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen (Jormakka, 2011; Rantala, Uotinen

& Räikkönen, 2018). Tarkasteltaessa varhaiskasvatusta ylipäätään, on huomattu, että esimerkiksi perheen hyvinvoinnin huomioiminen jää usein toissijaiseksi teemaksi (Kanste ym., 2013; Rantala ym., 2018).

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyöstä huoltajien näkökulmasta. Tutkimusasetelmassa huomioidaan kaikkien niiden huoltajien kertomukset, joiden lapsi on varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa kyselyyn vastamishetkellä. Tutkimus siis avartaa myös huoltajien odotuksia ja toiveita varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tutkimusongelmat ohjaavat tutkimuksen tekoa, ja tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset ovat asetettu seuraavasti:

- 1. Millaiseksi huoltajat kertovat yhteistyön varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa?*
- 2. Millaisia diskursseja huoltajat tuottavat jäsentäessään yhteistyötä sekä siihen liittyviä odotuksia ja toiveita?*

Ensimmäisen tutkimusongelman avulla tarkastellaan niiden huoltajien vastauksia, jotka ovat kertoneet toteutuneesta yhteistyöstä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Tutkimusongelma ohjaa analysoimaan aineistoa siten, että aineistossa keskitytään löytämään piirteitä siitä, mitä tai millaisia asioita huoltajat tuovat esiin kertomuksissaan. Toisen tutkimusongelman kohdalla huomioidaan aineiston kaikki vastaukset riippumatta siitä, onko huoltajalla kokemusta varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehdystä yhteistyöstä. Tutkimuksen toinen tutkimusongelma johdattelee aineiston kielen tutkimiseen, jolloin pyritään löytämään huoltajien vastauksista yhteistyölle tuotettuja diskursseja.

Tutkimuksessa käytetään tutkimusongelmien tarpeiden mukaisesti kahta eri analysointitapaa. Ensimmäistä tutkimustehtävää analysoidaan narratiivisen analyysin avulla, kun taas toisen tutkimustehtävän ratkaisemiseen käytetään diskurssintutkimuksen keinoja. Kahden eri analysointimenetelmän käyttäminen tässä tutkimuksessa nähdään rikastuttavan analyysiä, ja niiden nähdään täydentävän toisiaan. Kahden analyysitavan käyttäminen nähdään myös mahdollistavan aineiston kattavamman analysoimisen.

4.2 Laadullinen tutkimusote

4.2.1 Kerronnallinen tutkimusote

Kerronnallinen eli narratiivinen tutkimusote viittaa laajaan viitekehykseen, jota yhdistää ajatus kertomuksista ja kertomisesta tiedonvälineenä (Heikkinen, 2018, 171). Keskeisenä ajatuksena on, että kerronnallisuus on ihmisen luonnollinen tapa kuvata koettuja asioita (Heikkinen, 2018, 176), ja sen vuoksi tässä tutkimuksessa kertomuksien kirjoittaminen nähdään oivallisena tapana saada tietoa huoltajien ajatuksista yhteistyöstä. Kerronnallisuus ymmärretäänkin perustavimmassa merkityksessään tiedon hankinnan ja muodostamisen tapana (Heikkinen, 2018, 176–177). Tässä tutkimuksessa kerronnallisella tutkimusotteella viitataan kerronnalliseen tiedonkäsitelyyn, tutkimusaineiston luonteeseen sekä narratiivisen analyysin menetelmiin.

Kerronnallinen lähestymistapa ymmärretään tässä tutkimuksessa osana laajempaa konstruktivistista viitekehystä. *Konstruktivistisen tiedonkäsitelyn* mukaan ihminen muodostaa tiedon aikaisempien kokemustensa ja tietonsa varaan (Heikkinen, 2018, 177–178). Se, millaiseksi tieto rakentuu eli konstruoituu, muokkautuu ajan, paikan ja ihmisen perspektiivin mukaisesti (Heikkinen, 2018, 177–178). Narratiivisessa tutkimuksessa juuri kertomuksia pidetään tiedonmuotona, jossa ne tuovat esiin pienempiä, yksilöllisiä tarinoita todellisuudesta (Hatch & Wisniewski, 1995, 118). Tutkimuksessani huoltajien vastaukset ymmärretään henkilökohtaisina kirjoitetuina kokemuksina, eikä niinkään ainoana mahdollisena todellisuutena yhteistyöstä.

Koska kerronnallisuutta pidetään ihmisen ominaisena tapana tuottaa tietoa, voidaan kerronnan avulla saada tietoa ihmisen ajatuksista, kokemuksista ja merkityksistä (Heikkinen, 2002, 18–19). *Kertomukset* rakentuvat kielen ja tapahtuneiden asioiden välille (Polkinghorne, 1995, 7). Ne ovat tärkeä väline ajallisuuden käsittämisessä, sillä niissä luodaan ymmärrystä, jäsennetään jo koettua sekä tulevaa ja pidetään yhteyttä toisiin ihmisiin (Salo, 2008, 83). Kertomus on ikään kuin tarinan esittämistä aistittavammin, sillä kertomus esitetään usein niin, että se pyrkii saamaan kuulijansa ymmärtämään kertomuksen päähenkilöä paremmin (Hänninen, 2018, 191). Kertomus onkin aina kerrottu jollekin tai jotakin varten (Hänninen, 2018, 191). Laadullisessa tutkimuksessa ylipäätään tutkimuksen aineistoon voidaan suhtautua suhteellisesti tai olettaa aineiston kertovan totuus vääristelemättä (Puusa, 2020). Tutkimuksessani aineisto nähdään sen olevan tilanteen ja tarkoituksen mukaan muotoutunut, kuten Puusa (2020) ohjeistaa. Näin ollen tulee ottaa huomioon se, että huoltajien vastaukset ovat kirjoitettu juuri tätä tutkimusta varten.

Spector-Mercelin (2010, 212) mukaan *ymmärrämme itsemme ja maailman subjektiivisten ja kulttuurisesti juurtuneiden tulkintaprosessien kautta*. Kerronnallisessa tutkimuksessa todellisuus muokkautuu kertomusten avulla (Spector-Mercel, 2010, 212). Myös kertomusten syntyminen edellyttää tulkitseminen, eikä tulkintaa esiinny ainoastaan siinä vaiheessa, kun vastaanottaja pyrkii ymmärtämään kertomuksen sisältöä. Laadullisessa tutkimuksessa tulkinnan olemassaolo ja vaikutus tutkimukseen on aina tunnistettava (Puusa, 2020). Tulkinnallisuus näytetään tässä tutkimuksessa vastavuoroisesti: huoltajat kirjoittavat kokemuksistaan, jotka sisältävät jo itsessään tulkintaa yhteistyöstä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa, joita minä tutkijana puolestaan tulkitsen kertoen niistä.

Kerronnallisen lähestymistavan yhteydessä on aukaistava myös Brunerin teoriaa ajattelusta. Brunerin (1986, 11) mukaan jaoteltavissa kaksi tapaa ajatella tai tietää: *narratiivinen* ja *paradigmaattinen*. Ne eroavat toisistaan siinä, miten niiden oikeellisuus voidaan todentaa (Bruner, 1986, 11). Paradigmaattista ajattelua ohjaavat loogisuus, kategoriat ja käsitteellistäminen, ja se pyrkii näkemään olemassa olevat muodolliset yhteydet ja vastaamaan hypoteeseihin (Bruner, 1986, 11–13). Narratiivinen ajattelu puolestaan perustuu yksilöllisiin kertomuksiin, jolloin se keskittyy yksityiskohtiin, pyrkii selittämään ja ymmärtämään sekä luomaan tarinoita (Bruner, 1986, 11–13). Molempiin tietämisentapoihin viitataan tässä tutkimuksessa. Aineistoa luokitellaan ja käsitteellistetään, mutta sen jälkeen pyritään huomioimaan jokaisen huoltajan kokemuksen yksilölliset piirteet ja luomaan yhtenäinen kokonaisuus.

4.2.2 Diskurssianalyttinen tutkimusote

Diskurssintutkimuksella tarkoitetaan kielen tutkimista osana sosiaalista toimintaa, sillä kiinnostuksen kohteena diskurssintutkimuksessa on se, miten ja mitä asioita kielellä tullaan tehneeksi (Jokinen ym., 2017, Luku: Kielenkäytön seurauksia tuottava luonne; Pietikäinen & Mäntynen, 2019, 1.1). Kielenkäyttö diskurssintutkimuksessa pohjautuu *funktionaaliseen* tutkimusperinteeseen, jonka mukaan kieli on diskursiivinen ja sosiaalinen järjestelmä (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, 1.1) Jokisen ja muiden (2017, Luku: Toimijan kiinnittyneisyys merkityssysteemeihin) mukaan yhtenä diskurssintutkimuksen lähtöoletuksista onkin, ettei kielenkäyttö ole vain asioiden kuvailua, vaan sillä on aina omat seurauksensa. Toisin sanoen, kieltä käyttäessään yksilö tulee lausumissaan väittäneeksi jotain todellisuudesta, samalla rakentaen juuri väittämän avulla todellisuutta (Jokinen ym., 2017, Luku: Kielenkäytön seurauksia tuottava luonne). Näin ollen kielen avulla saadaan tietoa yhteiskunnasta ja kulttuurista (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, 1.1).

Diskurssianalyttisen tutkimusotteen käyttäminen tässä tutkimuksessa onkin perusteltua, sillä tutkimuksessa oletetaan huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyön saavan erilaisia merkityksiä huoltajasta riippuen.

Kerronnallisen tutkimusotteen tavoin diskurssintutkimus kuuluu peruslähtökohdiltaan osaksi konstruktivistista viitekehystä. Tarkemmin määriteltynä diskurssintutkimuksessa pohjana on *sosiaalinen konstruktivismi*, johon kuuluu, että todellisuuden nähdään rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kielen ja muiden merkkijärjestelmien avulla (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, 1.1). Diskurssintutkimuksessa *kontekstilla* onkin tärkeä osa, ja sen nähdään rikastuttavan analyysiä (Jokinen ym., 2017, Luku: Toiminnan kontekstuaalisuus). Jokisen ja muiden (2017, Luku: Toiminnan kontekstuaalisuus) mukaan kontekstilla tarkoitetaan yleisesti analysoitavan toiminnan ajan ja paikan huomioimista tulkinnessa. Kuitenkin konteksti voidaan määrittää ja ymmärtää monin eri tavoin (Jokinen ym., 2017, Luku: Toiminnan kontekstuaalisuus). Tässä tutkimuksessa kontekstiksi ymmärretään huoltajien kirjoittamat kertomukset. Toisaalta kontekstiksi voidaan myös tunnistaa laajempi yhteiskunnallinen varhaiskasvatuksen nykytila ja varhaiskasvatusta ohjaavat säädökset.

4.3 Kerronnallinen aineisto

Tutkimuksessa haluttiin saada tietoa varhaiskasvatuksessa olevien lasten huoltajilta varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Aineisto on kerätty kahdesta suuresta suomalaisesta kunnasta, joissa kunnallisia ja yksityisiä päiväkoteja on yhteensä yli 200. Aineistonkeruu toteutettiin sähköisen kyselylomakkeen avulla. Ymmärrän tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen kirjoittamisalustana kertomuksille, jonka avulla sain kirjoittamispyynnön välitettyä laajemmin. Lähetin kyselylomakkeen tutkimukseni esittelykirjeineen (kts. Liite 1.) yhteensä kahden kunnan 65 päiväkodin johtajalle marras-joulukuun 2020 vaihteessa. Esittelykirjeessä kuvasin aineistonkeruun tarkoitusta ja kyselyn luottamuksellisuutta.

Päiväkodit valitsin kuntien nettisivuilla olevien päiväkotilistausten avulla. Koska päiväkoteja oli paljon, hyödynsin muun muassa systemaattisen otannan periaatetta siten, että etenin valiten ensin joka kymmenennen päiväkodin listalta, tämän jälkeen joka viidennen ja lopuksi vielä joka kolmannen, joiden johtajille lähetin etukäteen suunnittelemani viestin tutkimukseni aineistonkeruusta. Kunnallisen varhaiskasvatuksen lisäksi lähestyin kolmea yksityistä päiväkotia. Kuitenkaan huoltajia, joiden lapsi on yksityisessä varhaiskasvatuksessa, ei ole osallistunut tähän tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 36 huoltajaa, joiden lapsi oli vastaamishetkellä kunnallisessa varhaiskasvatuksessa. Tarkkaa vastausastetta ei ole mahdollista määrittää, sillä ei ole tiedossa, kuinka moni päiväkodin johtaja välitti eteenpäin heille lähettämäni viestin tutkimukseen osallistumisesta. Edellytys vastaamiselle oli se, että vastaajan lapsi on varhaiskasvatus- tai esikouluikäinen. Tutkimukseen osallistuneiden huoltajien lasten iät olivat yhdestä ikävuodesta kuuteen ikävuoteen. Mikäli huoltaja oli merkinnyt lomakkeeseen lapsen iäksi useamman lapsen iät, otin analyysissä huomioon kaikki ilmoitetut iät. Taulukossa 1. esitän tutkimukseen vastanneiden huoltajien lasten iät lapsen sen hetkisen ikävuoden mukaisesti.

Taulukko 1. *Tutkimukseen osallistuneiden huoltajien lasten ikäjakauma.*

Lapsen ikä	Lukumäärä
1 v.	1 (3 %)
2 v.	4 (10 %)
3 v.	7 (18 %)
4 v.	3 (8 %)
5 v.	13 (33 %)
6 v.	11 (28 %)

Kyselylomakkeella (kts. Liite 2.) oli viisi taustaa kartoittavaa kysymystä sekä kaksi avointa kysymystä. Taustakysymyksissä kerättiin tietoa koskien *lapsen päivähoidonjärjestäjää, lapselle tehdyn tehostetun tai erityisen tuen päätöstä, lapsen ikää, kyselyyn vastaajaa (isä, äiti, vanhemmat yhdessä vai joku muu) sekä kyselyyn vastaajan työllisyyttä.* Tutkimusaineistossa neljä vastaajaa 36:sta ilmoitti lapselleen tehdyn tehostetun tai erityisen tuen päätöksen. Huoltajista 26 oli palkansaajaa, 3 yrittäjää, 6 ammatissa toimimatonta sekä 1 työtön. Puolestaan vastaajista isejä oli 8, äitejä 27 ja vanhemmat yhdessä lomakkeen täyttäjiä 1. Huoltajan oli myös mahdollisuus valita ”lomakkeen täyttäjä” kohdassa kohta ”joku muu”, mutta tähän kohtaan ei tullut merkintöjä.

Varsinaisten kysymysten avulla haluttiin saada tietoa huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyöstä huoltajan näkökulmasta. Tämän vuoksi kyselylomakkeella esitettiin kaksi avointa kysymystä: *kerro yhteistyöstä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa ja*

kerro toiveista ja odotuksista yhteistyöstä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Kyselylomakkeella oli esitetty kysymysten jälkeen esimerkkejä siitä, mistä voi muun muassa halutesaan kirjoittaa. Tarkoitukseni oli kuitenkin olla ohjaamatta vastaajaa liikaa, vaan kirjoittajalle jäisi itselleen vapaus valita mistä aloittaa ja miten kirjoittaa. Kuitenkin kerronnallisuuteen vastaajia ohjattiin tietoisesti kyselylomakkeen sanavalinnoilla, kuten *kerro yhteistyöstä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa.* Narratiivisuuteen viitattiin myös tutkimukseen osallistuville osoitetussa tutkimuskirjeessä, jossa todettiin, että *kertomuksen muoto on vapaa, samoin kuin pituuskin.* Tutkimukseen osallistuneiden huoltajien vastaukset olivat eri pituisia, jotka ovat esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2. Aineiston kertomuksien sanamäärät.

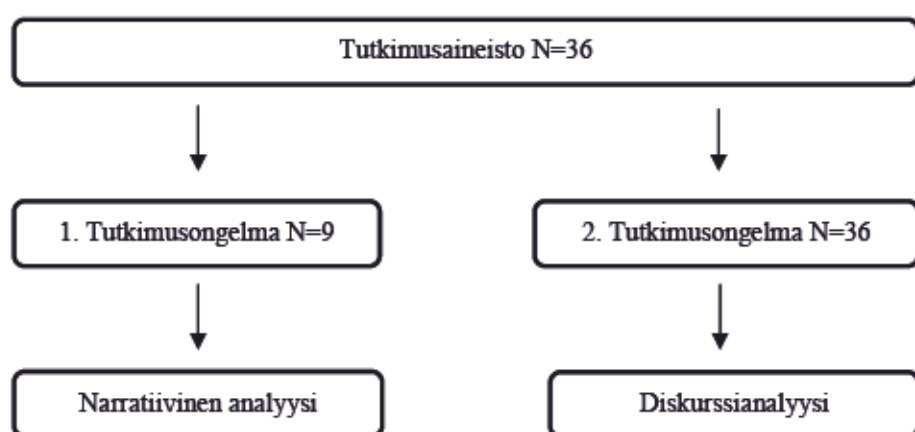
Sanamäärä	Kertomuksien määrä (joista 1. tutkimusongelman kertomuksien määrä)
1–40	22 (3)
41–80	12 (5)
81–120	1 (0)
121–140	0 (0)
yli 140	1 (1)

Tutkimuksen aineiston muodostavat siis huoltajien vapaasti kirjoitetut vastaukset varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja huoltajien yhteistyöstä. Laadullisessa tutkimuksessa *kertomus* on saanut erilaisia määritelmiä tutkimuksissa. Polkinghornen (1995, 7) mukaan kertomuksella tarkoitetaan tarinallisessa muodossa tuotettua aineistoa, jossa lauseet yhdistyvät juonelliseksi kokonaisuudeksi. Juonellisuus yhdistää monen tutkijan käsitystä kertomuksesta, mutta myös muunlainen kerronnallisuutta sisältävä aineisto katsotaan olevan kerronnallista aineistoa (Heikkinen, 2002, 19). Huoltajien vastauksissa kerronnallisuutta ilmentävät ajallisuus, yhteistyöhön liittyvien tapahtumien sanallinen esittäminen sekä syy-seuraussuhteiden tarkasteleminen (Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa kertomus ymmärretään kerronnallisesti kirjoitettuna vastauksina avoimiin kysymyksiin. Mukana on myös lyhyempiä vastauksia, joita voidaan pitää kertomuksen alkuina.

4.4 Aineiston analyysi

Menetelmäkirjallisuudessa painotetaan miettimään, mistä lähtökohdista käsin aineistoa aletaan tarkastelemaan. Karkeasti jaettuna narratiivisessa analyysissä vaihtoehdot ovat olla kiinnostuneita siitä, *mitä* ihmiset kertovat tai toisena vaihtoehtona, *miten* ihmiset kertovat (Riessman, 2008). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut sekä kertomusten sisällöstä eli siitä, *mitä* huoltajat kertovat varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä, mutta myös siitä, *miten* huoltajat jäsentävät yhteistyötä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Käytän diskurssianalyysin keinoja apuna analysoidessani sitä, miten huoltajat kirjoittavat yhteistyöstä. Narratiivisen- ja diskurssianalyysin avulla pystyn analysoimaan aineistoani mahdollisimman kattavasti. Ne nähdään myös osittain päällekkäisinäkin menetelminä, sillä niin narratiivisen tutkimuksen kuin diskurssintutkimuksenkin tarkoituksena on tarkastella kielenkäyttöä ja sosiaalisen toiminnan suhdetta (Pietikäinen & Mäntynen, 2019).

Tutustuessani tutkimusaineistoon, huomasin tutkimusaineiston jakautuvan kahteen kategori-
aan: *huoltajat (N=9), joilla on kokemusta yhteistyöstä ja huoltaja (N=27), joilla ei ole kokemusta yhteistyöstä*. Huoltajat, jotka eivät kertoneet yhteistyön kokemuksesta, saattoivat kuitenkin kuvailla erityisopettajan toimintaa lapsiryhmässä sekä kertoivat yhteistyön toiveista ja odotuksista. Tutkimusongelmien tarpeiden mukaisesti analysoin ensimmäisen tutkimustehtävän kohdalla vain osaa aineistosta ja toisen tutkimustehtävän kohdalla koko aineistoa (kts. Kuvio 1.).



Kuvio 1. Aineiston jakautuminen analyysissä.

4.4.1 Aineiston narratiivinen analyysi

Tutkimukseni *ensimmäisenä tutkimustehtävänä* oli saada tietoa siitä, millaista huoltajat kertovat yhteistyön varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa olevan. Analysoin narratiivisen analyysin keinoin niiden huoltajien kertomuksia (Taulukko 3.), joiden kertomuksista ilmenee kokemus varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehdystä yhteistyöstä. Tarkoitukseni oli tuoda aineistosta huoltajien yksilöllisiä kokemuksia osaksi suurempaa kertomusta.

Taulukko 3. *Huoltajien (N=9), joilla kokemus yhteistyöstä, tiedot.*

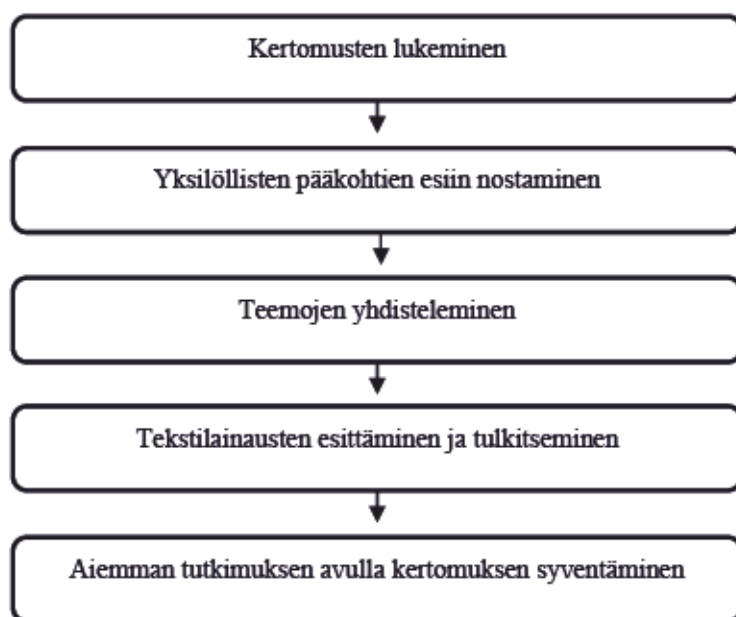
Vastaaja (keksitty nimi)	Lapsen ikä	Tehostetun tai erityisen tuen päätös
Isä (Ville)	6	Kyllä
Vanhemmat yhdessä (Niko ja Niina)	6	Kyllä
Äiti (Martta)	5	Kyllä
Äiti (Anne)	5	Kyllä
Äiti (Lida)	3 ja 6	Ei
Äiti (Liisa)	5	Ei
Äiti (Silja)	5	Ei
Äiti (Tuula)	3	Ei
Äiti (Oona)	2	Ei

Tulkitsin huoltajien vastaukset varsinaisiin kysymyksiin jatkuvana kertomuksena, joten olen huomioinut analyysissä molempien varsinaisten kysymysten vastaukset. Etenin mukaillen Liebelichin (1998, 62) näkökulmaa aineiston kokonaisvaltaisen sisällön huomioimisesta (*the holistic-content perspective*), jonka mukaan aineistoa useita kertoja lukemalla kertomuksen pääkohdat nousevat esiin. Kertomuksen pääkohtien nostamiseen ei ole olemassa selkeää ohjeistusta, vaan tutkijan rooli korostuu siinä, millaisia asiayhteyksiä tekstistä poimii (Liebelich, 1998, 62). Aineistoa lukiessani palautin mieleeni säännöllisesti tutkimustehtävän. Tein merkintöjä tulostettuihin vastauksiin aina, kun tekstistä nousi esiin mielestäni keskeinen tema, jossa huoltaja kirjoitti jotakin yhteistyöhön liittyen. Liebelichin (1998, 63) mukaan tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten teemat kulkevat kertomuksen eri vaiheissa mukana. Huoltajien kirjoit-

tamissa vastauksissa teemojen useamman kerran mainitseminen oli epätyypillistä. Tyypillisempää oli, että vastauksessa kulki läpi kertomuksen joko tyytyväinen tai epävarma kirjoitussävy yhteistyöstä.

Aineiston analyysi noudattelee myös osittain Riessmanin (2008, 53) temaattista analyysyä. Temaattisessa kerronta-analyysissä painotetaan kerrottua tapahtumaa (Riessman, 2008, 58), kuten tässäkin tutkimuksessa. Aineiston teemoittelua hyödynsin lähinnä aineiston vastausten yhdistämisessä suuremmaksi kokonaisuudeksi. Käytin teemoittelua apuna tulosten loogisessa esittämisessä osana tulokertomusta. Lisäksi teemoittelu näkyy tulokertomuksen väliotsikoissa, jotka ovat muodostuneet aineistosta nousseiden teemojen pohjalta.

Päädyin nimeämään vastaajat kirjoittaessani tuloksia, jotta lukija pystyy seuraamaan tietyn vastaajan ääntä kertomuksen rakentumisessa. Vastaajien nimeäminen selkeyttää myös taulukossa 3. kerrottujen taustatietojen yhdistämistä kertomuksessa esitettyihin tekstiesimerkkeihin. Tuon huoltajien äänen esiin tekstilainauksen avulla, joita käytän niin tekstikappaleiden välillä kuin tekstin sisällä. Alkuperäisten lainauksen esittäminen on tärkeää, jotta lukija pystyy näkemään, millä tavoin tutkimukseen osallistuja on tuonut kirjoittamansa asian esiin, ja millaisia tulkintoja tutkija on sitaatista tehnyt. Tulokertomuksessa syvennän aineiston tekstilainauksia ja kirjoittamaani tulkintaa jo olemassa olevalla kirjallisuudella ja tutkimuksella. Kuviossa 2. esitän vielä aineiston pääkohdat.



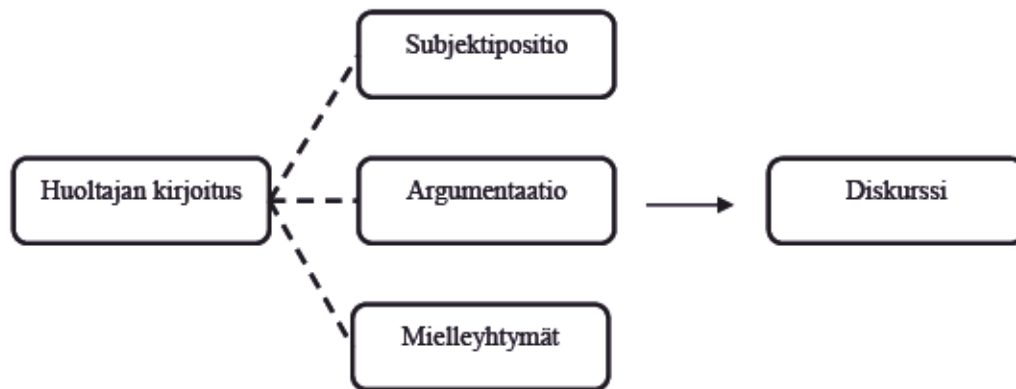
Kuvio 2. Narratiivisen analyysin pääkohdat ensimmäiseen tutkimusongelmaan liittyen.

4.4.2 Aineiston diskurssianalyysi

Toisena tutkimustehtävänä tässä tutkimuksessa oli tarkastella erilaisia yhteistyölle tuotettuja diskursseja, joita huoltajien kertomuksista oli löydettävissä. Analysoin yhteistyön diskursseja koko aineistosta, jotta myös niiden huoltajien vastaukset, joissa ei ilmennyt kokemusta huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyöstä, saataisiin tarkemmin analysoitua. Olin siis kiinnostunut myös niistä odotuksista ja toiveista, joita yhteistyöhön liittyen kerrottiin.

Lähdin etenemään analyysin teossa jälleen lukemalla aineiston vastauksia ennakkoluulottomasti. Keskityin nyt sen sijaan mitä tai millaista yhteistyö on, tarkastelemaan kirjoitusten kielellisiä ominaisuuksia. Analyysissä kuljin kohtu diskursseja, joilla tarkoitetaan *”kielenkäyttöä kontekstissaan osana sosiaalista toimintaa”* (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, 1.3). Diskurssianalyysissä kieli nähdään resurssina, johon kielenkäyttäjällä on mahdollisuus vaikuttaa (Pietikäinen ja Mäntynen, 2019, 1.2). Valintoja tehdään niin kielellisten (esim. kieliooppi), diskursiivisten (esim. genre) kuin sosiaalisten (esim. identiteetti) merkityssysteemien tasoilla (Pietikäinen ja Mäntynen, 2019, 1.1). Tarkoitukseni oli tulkita näitä tehtyjä valintoja kertomuksista, jolloin aineistosta oli mahdollista löytää huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyön merkityksiä. Diskurssit eivät ole kuitenkaan vastauksissa ikään kuin valmiina, vaan niiden rakentuminen on aina tutkijan aineistosta tekemien tulkintojen tulosta (Jokinen ym., 2016, 35).

Tarkastelin aineistosta esiin nousevia diskursseja subjektipositioiden, argumentaation ja mielleyhtymien avulla (kts. Kuvio 3.). *Subjektipositiot* tuottavat tietoa asemoimisesta sosiaalisissa käytänteissä (Jokinen ym., 2016, 43). Lisäksi olin kiinnostunut *argumentaatiosta* eli siitä, miten huoltajat perustelivat kertomustaan yhteistyöstä. Kolmantena kävin läpi kirjoitusten tuottamia *mielleyhtymiä* tai *konnotaatioita*, siis sitä, millaisia tunteita, ajatuksia ja arvoja huoltajien vastauksista herää.



Kuvio 3. Diskurssianalyysin pääkohdat toiseen tutkimusongelmaan liittyen.

Esitän seuraavaksi yhden tekstiesimerkin, jonka avulla havainnollistan sitä, millä tavoin analyysi eteni käytännössä.

Esimerkki: "Tiedän, että päiväkodissamme on varhaiskasvatuksen erityisopettaja (kiertävä), hän on esittäytynyt vanhempainillassa sekä ollut joskus ryhmien mukana, mutta meillä ei ole vielä ainakaan ollut tarvetta hänen kanssaan asioida. (H12)

Kohdistin huomioni subjektipositioihin, argumentaatioon ja miellelyhtymiin. Esimerkissä varhaiskasvatuksen erityisopettaja asemoidaan "meidän päiväkotimme" työntekijäksi. Huoltaja siis tuottaa subjektiposition erityisopettajalle. Vastaaja kuitenkin perustelee eli argumentoi yhteistyön puuttumista *tarpeella*. Lopuksi kertojan käyttämä käsite "asioida" herättää ajatuksen yhteistyön palvelullisesta luonteesta. Diskurssit siis esiintyivät tekstissä pieninä paloina, ja niiden rakentuminen kokonaisiksi merkityssysteemeiksi muuntui analyysin aikana (Suoninen, 2016, 53). Huoltajien vastauksissa yhteistyöhön liitettiin seuraavanlaiset diskurssit:

1. *Ammattitaidon diskurssi*
2. *Tarpeen diskurssi*
3. *Epätietoisuuden diskurssi*
4. *Mahdollisuuden diskurssi*

4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen tekemisen lähtökohtana on aina tutkittavan edun ensisijaisuus sekä se, ettei tutkimuksesta aiheudu tutkittavina oleville tai heidän läheisilleen haittaa (Kohonen ym., 2019, 7–9). Myös läpi tämän tutkimuksen olen punninnut tutkimuksen eettisyyttä ja sitä, voiko siitä aiheutua haittaa tutkittaville. Tutkimuksessa ei ole käynyt ilmi, että se olisi aiheuttanut haittaa tutkittavalle. Lisäksi tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista.

Tutkimusaiheen valinnassa on pohdittu aiheen ainutkertaisuutta siitä näkökulmasta, ettei siitä ole vielä tehty juurikaan tutkimusta. Hyvän tieteellisen käytännön (Kohonen ym., 2019, 13) mukaan on syytä välttää keräämästä uutta aineistoa tutkimusaiheesta, josta on jo samankaltaisia aineistoja olemassa. Näin vältetään paljon tutkittuihin aiheisiin kohdistuvaa tutkimuspainetta (Kohonen ym., 2019, 13). Tässä tutkimuksessa päädyin keräämään itse aineiston, sillä huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyötä juuri huoltajien näkökulmasta on vasta vähän tutkimustietoa.

Ennen aineistonkeruun alkua hain tutkimuslupaa tutkimukseni tekemiselle kahdesta kunnasta. Vasta tutkimuslupien saamisen jälkeen lähestyin näiden kuntien päiväkodin johtajia, jotka välittivät tietoa tutkimuksestani halutessaan lapsiryhmän lasten huoltajille. Aineistonkeruuvaiheessa huoltajat ovat saaneet tietoa tutkimuksen kulusta totuudenmukaisesti tutkimuksesta kertovan sähköisen kirjeen muodossa (kts. Liite 1.). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (Kohonen ym., 2019, 9) ohjeiden mukaisesti huoltajille on annettu riittävästi aikaa harkitsemiseen, haluaako osallistua tutkimukseen. Tutkimuksesta kertovassa kirjeessä kerrottiin kyselylomakkeen sulkeutuvan 31.12.2020. Kuitenkin tutkimukseen osallistuminen on edellyttänyt suomen kielen taitoa, sillä kyselylomakkeen kysymykset ovat esitetty suomeksi. Se, ettei kaikilla huoltajilla ole ollut tasavertainen mahdollisuus tutkimukseen osallistumiseen, heikentää tutkimukseni eettisyyttä.

Tutkimusaineisto on kerätty ilman tutkimukseen osallistuneiden henkilötietoja, sillä Webropol-alustan avulla pystyin keräämään aineiston niin, että huoltajat pystyivät lähettämään vastauksensa minulle anonyymisti. Aineistoa käsiteltiin tietoturvallisesti siten, että aineisto tulostettiin, ja sitä säilytettiin vain tutkijan saatavilla olevassa paikassa. Tutkimusaineisto hävitettiin pro gradu -tutkielman valmistuttua.

5 Tutkimuksen tulokset

Esittelen seuraavaksi tutkimukseni tulokset tutkimusongelmittain. Ensimmäisessä luvussa kuvaan narratiivisen analyysin avulla tuotettua tulokertomusta yhteistyöstä huoltajien vastauksista koottuna. Narratiivisen analyysin tuloksia selkeyttämään olen kirjoittanut väliotsikot, jotka myös kuvaavat samalla keskeisiä huoltajien kertomusten teemoja. Väliotsikot ovat: *yhteistyön alkamista ja yhteydenpitoa, erityisopettajan toimimista lapsiryhmässä ja asiantuntijuutta sekä tyytyväisyyttä ja toimimattomuutta*. Luvussa 5.2 esitän diskurssianalyysin keinoin löydetty yhteistyön diskurssit. Kuvaan jokaista aineistosta esiinnoussutta yhteistyön diskurssia alaluvuittain.

5.1 Yhteistyö huoltajien kertomana

Yhteistyön alkamista ja yhteydenpitoa

Tyypillisesti huoltajat aloittivat kertomalla yhteistyön alkamisesta. Yhteistyö oli saattanut alkaa jo pian varhaiskasvatuksen alettua, kuten Liisa tuo esiin: *[yhteistyö] alkoi, kun lapsi meni hoitoon*. Kuitenkin Martta kuvasi yhteistyön alkaneen jo varhaiskasvatuksen kerhossa, ennen kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen siirtymistä. Joissakin kunnissa lasten on mahdollista osallistua varhaiskasvatuslain alaiseen avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoimintaan muutaman keran viikossa (esim. Oulun kaupungin avoin varhaiskasvatus). Martan kertomuksesta ilmenee, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatioon on ollut mahdollisuus kyseisessä varhaiskasvatuksen kerhotoiminnassa.

Yhteistyö on alkanut heti, kun on mennyt varhaiskasvatuksen kerhoon ja siitä päiväkodin puolelle. (Martta)

Yhteistyötä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa kuvattiin myös perheen useamman lapsen myötä jatkuvana suhteena. Silja tuo esiin, että molempien lastensa kohdalla yhteistyö on kuitenkin aloitettu erikseen, eikä yhteistyön alkamista toisen lapsen kohdalla kuvata automaattiseksi. Siljan kertomuksesta ilmenee myös, että yhteistyö on alkanut varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa huoltajan aloitteesta. Kun hänellä huoltajana on herännyt huoli lapsestaan, hän on tuonut sen esiin päiväkodin henkilökunnalle. Toisaalta yhteistyön käynnistyminen voi lähteä myös varhaiskasvatuksen henkilökunnalta nousseesta huolesta, jota kuvastaa Nikon ja Niinan kirjoittama ilmaisu: *emme ole olleet itse yhteydessä veoon*.

Yhteistyö veon kanssa on alkanut jo edellisen lapsen kohdalla ja jatkuu nyt keskimmäisen kohdalla myös. Yhteistyö on molemmissa tapauksissa alkanut siten, että olen ilmaissut huoleni useissa eri tahoissa ja päiväkodin henkilökunta on kysynyt, otetaanko veo mukaan. (Silja)

Huoltajat kertovat vastauksissaan vaihtelevia tapoja, miten he ovat olleet yhteydessä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Ylipäätään huoltajilla oli erilaisia kokemuksia siitä, miten tiiviisti yhteyttä pidettiin. Yhteydenpidon määrä tai tavat eivät olleet yhteydessä siihen, oliko lapselle tehty tehostetun tai erityisen tuen päätös, vaan kertomuksissa ilmeni vaihtelevuutta riippumatta tehostetun tai erityisen tuen päätöksestä. Vain Ville ja Iida kertoivat yhteydenpidon olevan tiivistä. Toisaalta toisena ääripäänä oli Annen kokemus siitä, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja on vain *kerran vuodessa mukana palaverissa*. Tyypillisintä kuitenkin oli, että huoltajat ja erityisopettaja eivät tavanneet toisiaan kovin usein. He tapasivat toisensa lähinnä *vasukeskusteluissa, palaverissa ja verkostoissa*. Seuraavat tekstilainaukset kuvastavat epävirallisia tapaamisia päiväkodissa.

– välillä viettänyt aikaa lapsen ryhmässä ja siellä tavannut ja muutaman sanat vaihtanut. (Oona)

Päiväkodissa joskus nähdään ja lapsen kuulumisia vaihdetaan silloin. Vasun yhteydessä ollaan tiiviimmin yhdessä ja silloin jutellaan tarkemmin lapseni kehityksestä jne. (Martta)

Kuten Martan kirjoituksesta ilmenee, lapsen varhaiskasvatussuunnitelma keskustelut nähtiin merkityksellisenä yhteydenpidon välineenä, sillä silloin oli mahdollisuus keskustella tarkemmin lapsesta. Myös Silja kuvailee, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajan järjestämä verkosto koettiin tärkeäksi huoltajan ja erityisopettajan yhteistyön anniksi. Siljan mukaan verkostot tuovat apua arkeen erityislapsen vanhemmille.

Myös verkostojen järjestely ym. on iso apu, sillä luulen, että kuten minunkin arkeni, monen muunkin erityislapsen vanhempien arki on selviytymistä, että kaikki apu on tervetullutta. (Silja)

Yhteyttä huoltajan ja erityisopettajan välillä pidettiin lisäksi Wilman avulla. Wilma koettiin yhteydenpitoalustaksi, jonka avulla keskustelua voitiin käydä joustavasti. Tekstiesimerkissä Wilma on käytössä Villen esiopetusikäisellä lapsella.

Asioista tulee tieto melko lailla välittömästi, jos sellaiseen on tarvetta ja asiat hoidetaan myös hyvin yhteistyössä. Wilmaan saamme yhteydenottoja ja kommentteja melkein päivittäin. (Ville)

Lopuksi lapsiryhmän henkilökunta kuvattiin tärkeänä tekijänä tiedonvälityksessä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajaa ei saatettu tavata ollenkaan kasvotusten, vaan lapsiryhmän työntekijöillä oli merkittävä rooli tiedonvälityksessä. Lapsiryhmätyöntekijöiltä kuultiin niin erityisopettajan välittämiä kuulumisia, kuin pystyttiin välittämään tietoa lapsiryhmätyöntekijöiden avulla erityisopettajalle.

Me vanhempina emme ole olleet missään yhteydessä veoon, kuulumisia kuulemme ryhmän aikuisten kautta. (Niko ja Niina)

—että esille tulleista asioista meidän on ollut helppoa ja nopeaa olla yhteydessä hoitohenkilökuntaan, josta asiaa ollaan lähdetty viemään eteenpäin. (Ville)

Erityisopettajan toimimista lapsiryhmässä ja asiantuntijuutta

Lapsiryhmä ja sen henkilökunta esiintyi huoltajien kertomuksissa yhteistyön ulottuvuutena. Vastauksissaan huoltajat nimittäin kirjoittivat siitä, miten tietävät varhaiskasvatuksen erityisopettajan vierailevan heidän lapsensa lapsiryhmässä. Näinkin, että huoltajan ja erityisopettajan yhteistyön ulottuvuudeksi koettiin myös ikään kuin se aika, jolloin erityisopettaja toimii lapsiryhmän kanssa.

Henkilökohtaisesti en ole veoa nähnyt useasti, mutta tiedän hänen olleen tarkkailemassa ja seuraamassa lasteni päivää ajoittain päivähoitossa. (Silja)

Erityisopettaja on seurannut lapsen toimintaa ryhmässä, minkä perusteella on antanut vinkkejä ryhmään lapsen kanssa toimimisesta. Veon suosituksesta tehty myös lapsikuvaus toimintaterapiaan pääsyn vuoksi. (Niko ja Niina)

Sillä ajalla, jonka erityisopettaja vietti lapsiryhmässä, nähtiin olevan vaikutusta sille, että erityisopettaja pystyi hyödyntämään omaa asiantuntijuuttaan lapsen ja perheen tukemisessa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuudesta kertoo esimerkiksi yllä Niinan ja Tuomon kokemus siitä, miten erityisopettaja on edesauttanut lapsen saamaan tukea. Toisaalta myös seuraavassa esimerkissä Silja tuo esiin huoltajan ja erityisopettajan yhteistyön asiantuntijaulottuvuuden, kun hän kertoo erityisopettajalta saamien neuvojen merkityksellisyydestä arkeen.

Parasta on, kun antaa väsyneille vanhemmille konkreettisia arjen apuvälineitä, jotka on helppo toteuttaa. (Silja)

Huoltajan asiantuntijuuteen taas viitataan kertomuksessa, jossa Silja toteaa itse ottaneensa yhteyttä varhaiskasvatuksen henkilökuntaan tarpeen vaatiessa. Alasuutari (2010, 114) kutsuu tällaista vanhemmalta oma-aloitteisesti tulevaa huomiota vanhemman spontaaniksi neuvonannoksi. Spontaani neuvonanto on tyypillisempää kuin että työntekijä kysyisi vanhemmalta neuvoa (Alasuutari, 2011, 114). Siljan toteamus siitä, että *osaan vaatia ihan oman ammattini osaamisen perusteella* kertoo huoltajien asiantuntijuuteen toisinaan liittyvän työntekijöillä olevaan asiantuntijuuteen vanhemmuudellisen asiantuntijuuden lisäksi.

Tyytyväisyyttä ja toimimattomuutta

Kun pyysin huoltajia kirjoittamaan yhteistyöstä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa, olin kiinnostunut tietämään, mitä mieltä huoltajat ovat koetusta yhteistyöstä. Niissä vastauksissa, joissa huoltajilla oli kokemus yhteistyöstä erityisopettajan kanssa, ilmeni sekä tyytyväisiä että tyytymättömiä piirteitä yhteistyöstä. *[Yhteistyö] sujunut hyvin ja avoimesti alusta saakka (Tuula)*, kuvastaa huoltajien kertomusten sävyä pääasiassa. Huoltajien tyytyväisyyteen liittyi yhteistyön avoimuus sekä saumaton tiedonkulku perheen ja erityisopettajan välillä.

”Yhteistyö on ollut alusta saakka tiivistä ja informaatio on kulkenut aina saumatomasti kodin ja päiväkodin välillä. (Iida)

Joissakin vastauksissa kirjoitettiin myös siitä, miten yhteistyö on vaikuttanut paljonkin lapseni saamaan tukeen ja hyvinvointiin varhaiskasvatuksessa (Martta). Yhteistyön esimerkiksi kerrottiin tukeneen lapsen hyvinvointia ja itsetuntoa. Edellytys lapsen hyvinvoinnin ja itsetunnon tukemiseen oli erityisopettajan antamat *keinot* lapselle. Erityisopettaja voi vahvistaa varhais-

kasvatuksessa annettavaa tukea pedagogisilla ratkaisilla, kuten kehittää ryhmän toimintatapoja tai rakenteellisen tuen muodoilla, kuten lapsiryhmän pienentäminen (Opetushallitus, 2018; Heiskanen, 2019).

Veon ja lapsen ryhmän yhteistyö on tukenut lapsemme hyvinvointia ja itsetunnon kohoamista, kun saa keinoja käyttöönsä. (Niko ja Niina)

Yhteistyö huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välillä oli kuitenkin koettu myös toimimattomaksi. Silloin kun vuorovaikutusta ja kuulumisien vaihtoa ei ole, huoltaja koki yhteistyön toimimattomaksi. Kokemus siitä, ettei yhteistyö ole ollut toimivaa, saa huoltajan epäilemään, ettei yhteistyön mahdollisesti kuulukaan toimia vielä kovin tiiviisti ennen esikoulun alkua. Erityisen huomionarvoinen Annen vastaus on sen vuoksi, että se osoittaa, ettei tehostetun tai erityisen tuen päätös ole tae huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyön toimivuudelle ja tiiviydelle.

Kerran vuodessa on mukana palaverissa, muuten ei tiedetä, onko mukana varhaiskasvatuksessa. Yhteistyö ei ole toimivaa, ehkä toimii vain eskarien parissa ei ennen? Vaikka on vasussa mukana. Kuulumisia yhteistyöstä lapsen kanssa ei ole. (Anne)

Tuloskertomus tiivistetysti

Huoltajat kertoivat yhteistyöstä jokainen eri tavoin, mutta kuitenkin niin, että kertomuksista löytyi myös yhteisiä piirteitä. Martta, Liisa, Iida, Silja sekä Niko ja Niina kertoivat jokainen yhteistyön alkamisesta. Huoltajat näyttivät olevan tyytyväisiä siihen, milloin ja miten yhteistyö oli alkanut. Yhteydenpitotavoiksi kuvailtiin palavereita, verkostoja ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluja. Huoltajat kokivat myös lapsiryhmän työntekijät tärkeinä tiedonvälittäjinä heidän ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välillä. Lisäksi Ville kertoi Wilman olevan keskeinen yhteydenpitoväline melkein päivittäisessä keskustelussa. Villen kertomuksen lisäksi vain Iida kertoi yhteydenpidon olevan tiivistä. Toisaalta myös Martta kertoi tiivistä yhteistyöstä, mutta vain lapsen varhaiskasvatussuunnitelman yhteydessä.

Huoltajat kokivat yhteistyön ajaksi myös sen ajan, jonka varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimi lapsiryhmässä. Erityisopettajan kerrottiin olevan tarkkailemassa lapsen päivää lapsiryh-

mässä, ja sen avulla oli voinut neuvoa huoltajia. Erityisopettajalla nähtiin olevan asiantuntijuutta lapsen kehitykseen liittyen. Esimerkiksi Niko ja Niina kertoivat, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan suosituksesta heidän lapselleen oli tehty lapsikuvaus toimintaterapiaan pääsemiseksi. Kuitenkin myös Silja toi esiin huoltajalla olevaa asiantuntijuutta, kun hän kertoi itse ottaneensa yhteyttä henkilökuntaan huolen herättyä.

Kaikkienensa huoltajat olivat tyytyväisiä yhteistyöhön varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Vain Anne toi esiin, että yhteistyö oli ollut toimimatonta, mikä oli saanut Annen epäilemään yhteistyön toimivuuden kuulumista ylipäätään.

5.2 Yhteistyön diskurssit

Koko aineistosta (N=36) oli löydettävissä yhteensä neljä yhteistyön diskurssia. Diskurssit ovat esitetty taulukossa 4. Eniten ilmauksia esiintyi ammattitaidon diskurssissa, kun taas vähiten ilmauksia liittyi mahdollisuuden diskurssiin. Esitän perustellen huoltajien kirjoituksista tulkitsemiani diskursseja seuraavaksi luvuittain.

Taulukko 4. *Aineistosta löytyneet diskurssit tiivistetysti.*

Diskurssit	Ilmeneminen, f
Ammattitaidon diskurssi	20
Tarpeen diskurssi	12
Epätietoisuuden diskurssi	9
Mahdollisuuden diskurssi	7

5.2.1 Ammattitaidon diskurssi

Ammattitaidon diskurssi on aineistossa esiintyvistä diskursseista dominoivin. Kertomuksista löytyi useita viittauksia liittyen luottamukseen erityisopettajan ammattitaitoon. Ammattitaidon diskurssin keskeisiä piirteitä ovat kuvaukset yhteistyön tuloksista tai avun saamisesta sekä erityisopettajan asemointi ratkaisijan rooliin lapsen haasteiden tukemisessa. Puhe ammattitaidosta ilmeni aineistossa yhteensä 20 kertaa. Ammattitaidon diskurssi oli löydettävissä sekä huoltajien kertomista toiveista, että kokemuksista yhteistyöstä. Alla olevissa esimerkeissä on huoltajien

kirjoittamia kuvauksia yhteistyön odotuksista. Niissä erityisopettajan ammattitaito jäsentyy toiveena (esimerkki 1) siitä, että mikäli tarvittaisiin tukea tai apua, sitä toivottaisiin nimenomaan erityisopettajalta, ja oletuksena (esimerkki 2) siitä, että erityisopettaja pystyy ratkaisemaan haasteita.

Esimerkki 1: Jos lapseni kaipaisivat erityistä tukea tarhassa, toivoisin erityisopettajan olevan yhteistyössä. (H17)

Esimerkki 2: --erityisopettaja ottaisi hoidettavan asian tosissaan. Olisi selkeät tavoitteet ja tuloksia syntyisi. (H22)

Ammattitaidon diskurssille oli tyypillistä, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja asetettiin asiantuntijan rooliin, ja joissakin kertomuksissa myös ratkaisijan rooliin. Muun muassa tekstiesimerkissä 3 kuvataan odotuksia siitä, miten yhteistyöltä odotetaan monipuolisesti lapsen tukemista. Epäselväksi kuitenkin jää se, millä tavoin lopputuloksiin päästään. Se jätetään ikään kuin varhaiskasvatuksen erityisopettajan ratkaistavaksi.

Esimerkki 3: Tuetaan lapsen mielenkiinnonkohteita, omatoimisuutta, varhaiskasvatuksessa ryhmän mukana olemista ja kommunikointia muiden lasten kanssa. (H15)

Kaikkienensa erityisopettajan ammattitaidolla vaikuttaa olevan merkitystä siinä, miten yhteistyö toimii. Erityisesti kirjoitettiin viitaten huoltajan huomioimiseen, kuulluksi tulemiseen tai kannustamiseen. Erityisopettajalta siis toivottiin taitoa ottaa huoltaja huomioon ja toimia niin, että kaikki osapuolet saavat äänensä kuuluviin. Seuraavassa esimerkissä huoltaja asemoi varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijan asemaan kirjoittaessaan vanhempien kannustamisesta ja asioiden sanoittamisesta.

Esimerkki 4: Yhteistyö on kannustavaa ja myös vanhempia kannustavaa. Konkreettiset esimerkit, miten lasta voi auttaa, ovat tärkeitä. Asioiden sanoittaminen niin lapselle kuin aikuiselle ovat myös tärkeitä elementtejä toimivassa yhteistyössä. Tapaamisia ja yhteydenottoja tulisi olla myös säännöllisesti. (H14)

5.2.2 Tarpeen diskurssi

Seuraavaksi olen nimennyt aineistosta löytyvien yhteistyöhön merkityksiin viittaavista ilmauksista tarpeen diskurssin. Diskurssilla viitataan puheeseen, jossa määritellään sitä, milloin erityisopettajan kanssa tehdään yhteistyötä ja milloin ei. Oikeastaan kirjoitetaan myös siitä, ketkä ovat

oikeutettuja erityisopetukseen. Tyypillisesti tässä diskurssissa ilmaukset ovat argumentaatiota yhteistyön tarpeellisuudesta. Ilmaukset erityisopetukseen oikeuttamisesta nousivat esiin pääsääntöisesti niiden huoltajien kirjoituksista, joilla ei ollut kokemusta yhteistyötä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Tarpeen diskurssi muodostettiin ilmauksen 12 ilmauksen perusteella.

Tässä diskurssissa huoltajat tuottivat toistuvasti puhetta *tarpeesta* yhteistyön edellytyksenä (esimerkki 6). Tarpeeseen viitattiin myös *ongelmana* tai *huolena*. Tarve ei siis välttämättä kohdistunut lapsen haasteeseen jossakin tietyssä taidossa, vaan yhteistyön vaatimuksena pidettiin myös esimerkiksi sitä, millä tavoin lapsi sopeutuu uuteen lapsiryhmään (esimerkki 7). Ylipäänsä jokin huoli viitaten lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen olisi syy yhteistyöhön varhaiskasvatuksen erityisopettajana kanssa (esimerkki 8).

Esimerkki 6: Tiedän kuka lasten päiväkodissa toimii erityisopettajana. En ole jutellut hänen kanssaan lapseni asioista, koska hänellä ei ole erityisentuen tarpeita. (H10)

Esimerkki 7: Lapsi sopeutui hienosti päiväkotiin ja mitään ongelmia ei ole ollut, joten ehkä sen vuoksi emme ole olleet varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tekemisissä. (H29)

Esimerkki 8: Emme ole olleet yhteydessä, koska lapsemme kasvusta ja kehityksestä ei ole päivähoidon eikä omasta puolesta ollut huolta. (H26)

Tarpeen lisäksi diskurssin ilmenemismuotona olivat viittaukset yhteistyöstä yhä useamman lapsen huoltajan kanssa. Tekstiesimerkeissä 9 ja 10 nimetään erityisopettajan tuen kohteeksi koko lapsiryhmä. Tulkitsen toteamuksen huoltajan ja erityisopettajan yhteistyöhön liitettävänä toiveena, jossa yhteistyön edellytyksenä ei olisikaan jo ennalta olemassa oleva tarve. Tämänkaltaisen puhe viittaa jo aiemmin aineistosta tunnistamaani ammattitaidon diskurssiin, jossa erityisopettajan asiantuntijuutta arvostettiin.

Esimerkki 9: Toivoisin säännölliset vierailut ryhmään. Kohteena koko ryhmä, ei pelkästään tuen tarpeiset. (H27)

Esimerkki 10: Toivoisin, että päiväkotia infoaisi huoltajille, milloin erityisopettaja vieraillee ryhmässä kaikkia lapsia varten. Mielestäni olisi tärkeää, että erityisopettaja ei ole käymässä vain niitä lapsia varten, jotka päivähoidon henkilökunta nostaa esiin, vaan hän kävisi säännöllisillä koko ryhmän havainnointikiertoilla. (H26)

Myös seuraavissa esimerkeissä ilmenee samankaltainen toive erityisopettajan näkyvämmästä yhteistyöstä. Lisäksi molemmissa vastauksissa erityisopettaja asemoidaan yhdeksi lapsiryhmän työntekijäksi. Erityisesti esimerkki 12 välittää kuvan varhaiskasvatuksen erityisopettajan esittelyn tärkeydestä. Vaikka esittely ei vielä täytä yhteistyön vaatimuksia, ymmärretään sen kuitenkin yhteistyön edellytyksenä.

Esimerkki 11: Hän voisi olla näkyvämpi arjessa, vetäisi tuokioita ja kävisi vanhempainillassa. (H28)

Esimerkki 12: Erityisopettaja on laittanut oman esittelynsä ja tiedon, minä päivänä hän käy kyseisessä päiväkodissa. Hän kävi esittelemässä itsensä myös vanhempainillassa. Koen tämän erittäin tärkeäksi. Kaikki ammattilaiset, jotka päiväkodissa lapsia kohtaavat tulisi esitellä myös vanhemmille. (H10)

5.2.3 Epätietoisuuden diskurssi

Epätietoisuus varhaiskasvatuksen erityisopettajaa kohtaan oli selkeästi aineistossa näkyvillä alusta alkaen. Pohdin kuitenkin, kohdistuiko epätietoisuus enemmän juuri erityisopettajan työnkuvaa kohtaan kuin yhteistyötä. Koska epätietoisuuteen viittaavia ilmauksia esiintyi aineistossa useasti, yhteensä yhdeksän kertaa, tulkitsin epätietoisuuden olevan keskeinen aineistosta esiin nouseva merkitys yhteistyölle.

Tähän diskurssiin nähdään kuuluvaksi aineiston ilmaukset, joissa kerrottiin epävarmuudesta siitä, miten erityisopetus toimii (esimerkki 13), kuka erityisopettaja on (esimerkki 14) tai mitä erityisopettaja tekee (esimerkki 15). Näiden huoltajien vastauksia yhdisti myös se, ettei huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyölle osattu asettaa odotuksia, koska ei tiedetty, mitä odottaa. Tämä ilmenee erityisesti esimerkissä 13. Esimerkeissä 14 ja 15 toiveet tai odotukset oli jätetty esittämättä kokonaan.

Esimerkki 13: En ole ollut tekemisissä vaka-erityisopettajan kanssa enkä edes tiedä, miten erityisopetus toimii lapseni päiväkodissa. Ei toiveita tai odotuksia, sillä oman lapseni kohdalla ei ole ollut tarvetta erityisopetukselle. (H24)

Esimerkki 14: Kuka on erityisopettaja? Onko se päiväkodin ohjaaja? (H11)

Esimerkki 15: En tiedä mitä ko. henkilö varsinaisesti tekee. Olisiko tarvetta yhteistyölle vain, jos lapsella on jokin haaste, en tiedä. (H23)

Aineistossa oli myös viisi vastausta, joissa yhteistyötä erityisopettajan kanssa rinnastettiin lapsiryhmän työntekijöiden kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tulkitsin nämä vastaukset epätietoisuutena varhaiskasvatuksen erityisopettajan työstä varhaiskasvatuksessa. Seuraava tekstiesimerkki kuvaa tulkitsemaani epätietoisuutta huoltajan vastauksesta, sillä siitä jää epäselväksi viittaako huoltaja juuri erityisopettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön vaiko varhaiskasvatuksen henkilökunnan kanssa tehtävään yhteistyöhön ylipäätään.

Esimerkki 16: Yhteistyö on koettu toimivana. Tieto kulkee päivän tapahtumista viimeistään noutovaiheessa ja erilaiset tapahtumat ym. infotaan ajoissa, jotta ehtii reagoida. Arki toimii päiväkodin kanssa ja heiltä saa myös kesken päivän kuvia ja kuulumisia. (H32)

5.2.4 Mahdollisuuden diskurssi

Mahdollisuuden diskurssiin viitattiin aineistossa yhteensä seitsemän kertaa. Tämä diskurssi oli selvästi vähemmän esillä, kun verrataan dominoivaan ammattitaidon diskurssiin. Nimesin mahdollisuuden diskurssiksi sellaiset ilmaukset, joissa huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyötä kuvattiin muuttuvana. Tyypillistä oli esimerkiksi, että yhteistyö nähtiin mahdollisesti alkavan tulevaisuudessa. Myös kirjoitukset asioinnista erityisopettajan kanssa liitettiin mahdollisuuden diskurssiin. Tulkitsin asioinnin merkinä huoltajien näkemyksestä yhteistyön palvelullisesta luonteesta.

Tekstiesimerkki 17 kuvaa juuri tyypillistä esimerkkiä mahdollisuuden diskurssista. Esimerkissä ilmenee, että vaikkei yhteistyötä ole vielä ollut, niin käsite toistaiseksi kuvaa kuitenkin sitä, miten yhteistyö nähdään mahdollisena ja kenties tarpeellisenakin myöhemmin. Muuttuvuuteen viitattiin myös vastauksessa (esimerkki 18), jossa kerrottiin, miten tulisi toimia, jos haluaisi olla yhteydessä erityisopettajaan. Vastaus välittää yhteistyöstä vaikutelman, että se voi alkaa hyvin nopeasti.

Esimerkki 17: Emme ole olleet toistaiseksi erityisessä yhteistyössä erityisopettajan kanssa. (H14)

Esimerkki 18: Tiedän kuitenkin kehen otan yhteyttä, mikäli huolenaiheita nousisi. (H10)

Lisäksi aineistossa kirjoitettiin kahdesti (esimerkit 19 ja 20) asioinnista viitatessa varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön. Asiointi herättää mielle yhtymän yhteistyölle tuotetusta palvelun ominaisuudesta.

Esimerkki 19: Tiedän, että päiväkodissamme on varhaiskasvatuksen erityisopettaja (kiertävä), hän on esittäytynyt vanhempainillassa sekä ollut joskus ryhmien mukana, mutta meillä ei ole vielä ainakaan ollut tarvetta hänen kanssaan asioida. (H12)

Esimerkki 20: En ole asioinut erityisopettajan kanssa. (H11)

6 Tulosten yhteenveto ja luotettavuuden tarkastelu

Aineistosta pystyi jo pian ensimmäisten lukukertojen jälkeen muodostamaan vastauksista kaksi kategoriaa sen perusteella, oliko huoltajilla ollut kokemusta yhteistyöstä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa vai ei. Huoltajat kertoivat yhteistyön toteutuneen eri tavoin esimerkiksi, yhteistyön alkamisen tai yhteydenpidon suhteen. Tulokertomus rakentui *yhteistyön alkamisen, yhteydenpidon, erityisopettajan lapsiryhmässä toimimisen, asiantuntijuuden, tyytyväisyyden ja toimimattomuuden* teemojen ympärille. Kun taas tarkastelin koko aineistoa, tunnistin aineistosta neljä diskurssia, joita ovat *ammattitaidon diskurssi, tarpeen diskurssi, epätietoisuuden diskurssi* ja *mahdollisuuden diskurssi*. Tutkimustulokset muodostavat yhteistyöstä huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan väillä moniulotteisin kuvan.

Osalle huoltajista oli luontevaa aloittaa kirjoittamaan koetusta kasvatusyhteistyötä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa suhteen alku hetkistä. Olin myös esittänyt kyselylomakkeella esimerkkiaiheen liittyen yhteistyön alkamiseen, mistä voisi halutessaan kirjoittaa. On siis huomioitava, että huoltajat ovat saattaneet kertoa vastauksissaan myös tämän vuoksi yhteistyön alkamisesta. Yhteyttä huoltajan ja erityisopettajan välillä kerrottiin pidettävän eri keinoin, kuten Wilman ja lapsiryhmän henkilökunnan välityksellä. Lisäksi lapsen varhaiskasvatuskeskustelut, palaverit ja verkostot olivat tilanteita, joissa huoltajat keskustelivat varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Yhteydenpito esimerkiksi Wilman tai lapsiryhmän työntekijöiden kautta välitettynä on ymmärrettävää, sillä aiemman tutkimuksen mukaan huoltajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja näkevät toisiaan vain pääsääntöisesti ennalta sovituisissa palavereissa (Jormakka, 2011). Kukaan huoltajista ei kertonut tiedonvälityksessä hyödynnettävän esimerkiksi puheluita. Tämä on yhdenmukainen tulos Hujalan ja muiden (2009) tutkimuksen kanssa, jossa on tuotu esiin, että yhteyttä pidettiin pääasiassa muilla keinoin.

Yhteistyöstä kertomiseen liittyi useita toteamuksia erityisopettajan toimimisesta lapsiryhmässä. Tulkitsin ajan, jonka erityisopettaja vietti lapsiryhmässä kokemuksena yhteistyön ulottuvuudesta, vaikka erityisopettajan toimimista lapsiryhmässä ei juurikaan avattu vastauksissa. Tulkitsin, että juuri sillä ajalla, jonka erityisopettaja oli lapsiryhmässä, nähtiin olevan hyötyä. Lapsiryhmässä vietetyn ajan jälkeen erityisopettaja osasi antaa vinkkejä tai hyödyntää muuten omaa asiantuntijuuttaan lapsen parhaaksi.

Vain yksi huoltajista toi selkeästi esiin, ettei yhteistyö ollut ollut toimivaa. Erityisen merkillepantavaa tämä oli lapselle tehdyn tehostetun tai erityisen tuen päätöksen vuoksi. Tämä osoittaa,

ettei tehty tuenpäättös automaattisesti takaa toimivaa ja tiivistä yhteistyötä huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välillä.

Sekä narratiivisen analyysin tulokset että aineistosta esiinnousseet diskurssit viitataan siihen, ettei yhteistyö ole vain huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta. Yhteydenpidossa lapsiryhmän työntekijöillä nähtiin olevan tärkeä rooli. Kertomusten perusteella syntyy kuva, että yhteistyön edellytys ei ollut näkeminen, vaan tietoa pystyttiin välittämään lapsiryhmän työntekijöiden kautta. Joissakin vastauksissa huoltaja ikään kuin asemoi itsensä myös yhteistyön ulkopuolelle. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella kolmantena osapuolena voidaankin nähdä olevan varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja.

Ammattitaidon diskurssi oli aineiston dominoivin diskurssi. Se näyttäytyi huoltajien kertomuksissa kuvauksina yhteistyön tuloksista tai avun saamisesta. Tyypillistä oli myös, että erityisopettaja asemoitiin asiantuntijan ja ratkaisijan rooleihin. Huoltajien vastauksista kuvastui luottamus varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammattitaitoon. Toisena aineistosta esiin nousevana diskurssina on tarpeen diskurssi, joka muodostui sellaisesta puheesta, jossa varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja huoltajan yhteistyön toteutumisen edellytyksenä nähtiin olevan joku tarve, ongelma tai huoli. Lisäksi tarpeen diskurssi pitää sisällään kysyvän latauksen erityisopettajan ammattitaidon ulottumisesta yhä suuremmalle osalle lapsiryhmän lapsista. Toisin sanoen huoltajat toivoivat yhteistyötä erityisopettajan kanssa, vaikkei omalla lapsella selkeää tuen tarvetta olisikaan.

Kolmas löytämistäni diskursseista on epätietoisuuden diskurssi. Epätietoisuus välittyi aineistosta erityisesti niiden huoltajien kertomuksista, joilla ei ollut kokemusta varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Huoltajat olivat epätietoisia siitä, miten erityisopetus toimii, kuka varhaiskasvatuksen erityisopettaja on ja mitä hän tekee. Viimeisenä diskurssina aineistosta ilmeni ilmauksia liittyen yhteistyön mahdollisuuksiin. Mahdollisuuden diskurssi nimettiin ilmausten pohjalta, joissa yhteistyö muuttuvuuden position, kuten yhteistyötä kuvailtiin alkavaksi mahdollisesti jossain vaiheessa. Osa huoltajista kirjoitti yhteistyöstä myös asiointina, ja nämä ilmaukset ovat myös osana mahdollisuuden diskurssia.

Laadullista tutkimusta tulee tarkastella kriittisesti luotettavuuden näkökulmasta. Luotettavuuden perustelu vaatii tutkimuksen teon ongelmakohtien reflektointia. Arvioinnin tulisi kulkea tutkijan mukana läpi tutkimuksen tekemisen matkan. Se, että tutkija reflektoi omaa asemaansa, aineistoa ja tutkimuksen ulottuvuutta yhteiskuntaan kriittisesti, tuottaa uskottavuutta. (Aaltonen & Högbäck, 2015) Tutkimuksen uskottavuuteen vaikuttavat kaikki ne tekijät, joiden avulla pystyn perustelemaan tutkimuksen teon valintoja niin, että lukijalle syntyy kuva asianmukaisesti ja uskottavasti tehdystä tutkimuksesta (Puusa & Julkunen, 2020) Pohdin tässä luvussa kriittisesti tutkimuksen teon eri vaiheissa tehtyjä ratkaisuja, jotka ovat vaikuttaneet tutkimuksen luotettavuuteen.

Tutkimustehtävä rajaa tutkimusasetelman, ja kulkee mukana läpi tutkimuksen teon ohjaten sen eri vaiheita (Helenius ym., 2015, 193). Tutkimuksessani tutkimustehtävä rajautui kiinnostukseen huoltajien kertomiin kokemuksiin varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja huoltajan välisestä yhteistyöstä. Toinen tutkimuskysymys muuntui tutkimuksen teon aikana, mutta muotoutui lopulta aineiston tarpeiden mukaisesti koskemaan yhteistyön jäsentämisen tutkimista. On pohdittava kuitenkin kriittisesti tutkimukseni tutkimusasetelmaa. Vaikka tutkimukseen osallistujia oli yhteensä 36, vain yhdeksän vastaajaa kertoi toteutuneesta yhteistyöstä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Tutkimusasetelmaani lukeutuukin siis odotusten tarkastelua. Odotusten tarkastelemiseen tulee suhtautua kriittisesti, sillä silloin tulee tutkittua jotain sellaista, jota ei välttämättä ole olemassa. Tutkimuksessani odotusten tarkastelu on kuitenkin perusteltua, sillä koetun yhteistyön lisäksi tietoa yhteistyön diskursseista ilmeni myös niissä vastauksissa, joissa kerrottiin yhteistyöhön liittyvistä odotuksista.

Tutkimuksen tulosten tulkintaa tulee peilata teoriaan ja tutkimuskysymyksiin (Helenius ym., 2015, 195), kuten tässä tutkimuksessa on tehty. Teoriaa ei siis ikään kuin tule kirjoittaa valmiiksi, ja jättää odottamaan tutkimuksen valmistumista, vaan tulkintaa tulee peilata aktiivisesti aineiston analyysin tuloksiin (Helenius ym., 2015, 195). Teorialukuja olen rakentanut etsien tietoa kasvatusyhteistyöstä mahdollisimman monipuolisesti. Tutkimuksen luotettavuus paraneekin, kun tutkija perehtyy kohdeilmiöön huolellisesti (Aaltio & Puusa, 2020).

Konstruktivismi ja narratiivinen tapa tehdä tutkimusta ovat sellaisia, ettei niiden tarkoituksena ole pyrkiä kuvaamaan vain yhtä absoluuttista totuutta (Hatch & Wisniewski, 1995, 118). Myös aineiston analyysissä käytettävien diskurssianalyysin keinojen avulla saadaan tietoa siitä, miten kielenkäytön avulla voidaan rakentaa sosiaalisia todellisuuksia, ei siis vain yhtä todellisuutta

(Juhila & Suoninen, 2016, 446). Tutkimukseni siis tällaisenaan ei pyri yleistettävään tietoon huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyöstä, vaan tutkimuksen avulla tuon kuuluviin pieniä osia todellisuudesta. Oikeastaan yleistettävyyden sijaan laadullisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston *siirrettävyydestä*. Siis siitä, miten hyvin tutkimuksen tulokset voidaan esittää jossain toisessa vastaavanlaisessa ympäristössä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 121). Tässä tutkimuksessa on huomioitava, että tutkimuksen siirrettävyyttä heikentää aineistonkeruuvaiheessa kerätty taustatieto siitä, saako kyselyyn vastaajan lapsi tehostettua tai erityistä tukea. Kolmiportaisen tuen käyttäminen tässä tutkimuksessa oli pulmallista sen takia, etten tutkijana voi olla varma tehostetun tai erityisen tuen käsitteiden selkeydestä tutkimukseen vastanneille huoltajille. Voi olla, ettei lapsen tukea ole nimetty varhaiskasvatuksessa kolmiportaisen tuen mukaisesti, jolloin huoltajan on ollut haastava vastata siihen, saako lapsi yleistä tukea vahvempaa tukea varhaiskasvatuksessa. Tämän vuoksi aineisto on saattanut vääristyä kyseisen taustamuuttujan kohdalta.

Totuutta on pidetty kerronnallisen tutkimuksen keskeisenä käsitteenä (Aaltio & Puusa, 2020; Moilanen, 2002, 92). Pyrkimyksessä todenmukaisuuteen vaikuttavat niin tutkijan herkkyys oivaltavien tulkintojen tekemiselle (Moilanen, 2002, 92) kuin tutkittavien kertomien vastausten paikkansapitävyys. Totuuden tarkastelussa on siis otettava huomioon, että kirjoitukset ovat aina kirjoitettu jossakin, jollekin tai jotakin varten (Riessman, 2008, 62). Tutkittavat ovat kirjoittaneet kasvatusyhteistyöstä siten, miten ovat kasvatusyhteistyön erityisopettajan kanssa tulkinneet. Niin narratiivisen analyysin tuloksissa kuin kertomuksista nousseissa diskursseissa on esillä yhteistyön käsitteen erilaiset ulottuvuudet. Vaikkakin *"tutkimuksen teossa tavoitteena on löytää jotain sellaista, mikä on arkiajattelullemme ja jo tiedetylle vierasta"* (Laitinen & Uusitalo, 2008, 140), on vältettävä aineisto ylitulkintaa. Tuloskeromusta kirjoittaessani pyrin tuomaan huoltajien äänet esiin siinä muodossaan, jolla he itse kuvailivat kasvatusyhteistyötä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Puhutaan siis tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavasta aineiston ja tulosten *vastaavuudesta* (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Moilasan mukaan (2002, 102) muiden tarinoista totuudenmukaisesti kertominen edellyttää arviointia tutkijan kirjoittaman kertomuksen ja tutkimukseen osallistuneiden vastaajien välillä. Tuloksia kirjoittaessani olen pysähtynyt useaan otteeseen miettimään, vastaako kertomus huoltajien kerrontaa. On kuitenkin väistämätöntä, että tutkijana ääneni on esillä tutkimuksen tulosten tulkinnassa objektiivisuuteen pyrkimyksestä huolimatta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää kuitenkin analyysin vaiheiden raportointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122). Tuomen ja Sarajärven ohjeiden mukaisesti

(2018, 122) tutkimustuloksia onkin pyritty tuomaan siinä määrin esille, jotta lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen tuloksia.

Diskurssianalyysissä tutkijan on nojattava tukevasti aineistonsa, sillä vihjeet analyysin ratkeamiseen on löydyttävä aineistosta (Juhila, 2016, 423). Diskurssianalyysi on kuitenkin niin tutkijalähtöistä, että tutkijan tulkintaa on mahdotonta erottaa tuloksista (Aaltio & Puusa, 2020). Narratiivisen analyysin arvioinnin tavoin diskurssianalyysissä tulosten perustelussa korostuvatkin tutkimustuloksille esitettävät perustelut. Tutkimuksessa olenkin pyrkinyt avaamaan yksilökohtaisesti diskurssianalyysin tulosten muodostumista. Diskurssianalyysin luotettavuutta lisää myös aineiston yksilökohtainen tarkastelu (Juhila & Suoninen, 2016, 446). Aineistoa on luettu useaan kertaan analyysin eri vaiheissa yksityiskohtien ymmärtämiseksi (Juhila & Suoninen, 2016, 451).

Narratiivista tutkimusta on kritisoitu siitä, ettei se huomioi tarpeeksi kertomusten yksilöllisiä piirteitä: monisyisyyttä ja rikkonaisuutta (Hänninen, 2018). Tutkimuksessa olen kuitenkin pyrkinyt huomioimaan hyvin tarkasti huoltajien kerrontaa yhteistyöstä. Aineiston useat lyhyet kertomukset ovat mahdollistaneet niiden piirteiden tarkan analysoinnin. Lyhyillä vastauksilla on kuitenkin käänköpuolensa. Kun kerrottuja asioita ei kuvailla kovin tarkasti, jää potentiaalista tietoa hyvin paljon piiloon vastaajalle itselleen. Aineiston lyhyys onkin tutkimukseni yksi ongelmakohdista. Aineiston luonnetta tuleekin tarkastella kriittisesti siitä näkökulmasta, *”mistä sen avulla voidaan kertoa, ja mihin se ei ylety”* (Aaltonen & Högbacka, 2015, 20). Pohdin useaan otteeseen tutkimuksen aineiston sopivuutta narratiiviselle analyysille. Mietin vaihtoehtoisia metodologisia valintoja, joiden avulla aineistoa voitaisiin analysoida parhaalla mahdollisella tavalla. Päädyin kuitenkin narratiivisen analyysin keinoihin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Triangulaation avulla voidaan päästä yhä kokonaisvaltaisempaan tulkintaan aineistosta (Aaltio & Puusa, 2020). Sekä narratiivisen että diskurssianalyysin käyttäminen tutkimusaineiston analyysissä voidaan nähdä siis tukevan tutkimukseni luotettavuutta.

7 Pohdinta

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut tarkastella yhteistyötä huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välillä huoltajan näkökulmasta. Tutkimuksessa ollaan ollut kiinnostuneita siitä, mitä tai millaista huoltajat kertovat yhteistyön olevan varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Kiinnostuksen kohteena on myös ollut kertomusten kieli sosiaalisine ulottuvuuksineen. Kertomuksista, joista ilmeni kokemus yhteistyöstä erityisopettajan kanssa, muodostettiin yhtenäinen kokonaisuus, jossa esiin nousi kolme teemaa. Lisäksi koko aineistosta löydettiin viitteitä erilaisista huoltajien tuottamista yhteistyön merkityksistä, ja näistä muodostettiin yhteensä neljä diskurssia. Tässä luvussa pohdin tarkemmin saamiani tuloksia ja esitän tuloksista johtopäätelmiä. Lopuksi esittelen tutkimuksenteon aikana nousseita teemoja jatkotutkimusaiheiksi.

Tähän tutkimukseen osallistui sekä huoltajia, joilla oli kokemusta varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä, että huoltajia, joilla ei ollut kokemusta varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehdystä yhteistyöstä. Huoltajien, joilla ei ollut kokemusta yhteistyöstä, osallistuminen tutkimukseen saattaa kertoa mielenkiinnosta varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä kohtaan. Tutkimukseen osallistuneiden huoltajien lapsilla vain neljällä oli tehostetun tai erityisen tuen päätös. Tulosten perusteella voidaan todeta, ettei yhteistyö huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välillä vaadi toteutuakseen tehostetun tai erityisen tuen päätöstä, sillä myös niiden lasten huoltajat, joille ei ollut tehty tehostetun tai erityisen tuen päätöstä, kertoivat toteutuneesta yhteistyöstä. Tämä huomio on yhdenmukainen varhaiskasvatuksen säädösten kanssa, joissa esitetään, että jokainen lapsi on oikeutettu saamaan tarvitsemansa tuen (Varhaiskasvatuslaki, 2018). Toisaalta tulokset osoittavat myös, ettei tehty tuen päätös takaa tiiviimpää yhteistyötä huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välillä. Puolestaan tämä huomio on vastakkainen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018, 55) kanssa, jossa painotetaan yhteistyön merkitystä silloin, kun lapsella on tarve tukeen.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että huoltajat toivovat yhteistyön olevan sellaista, jossa heidät kuullaan ja nähdään. Tulos on yhteneväinen Heiskasen kollegoineen (2021, 116) tekemän tutkimuksen kanssa. Lisäksi tulos tukee ekokulttuurista teoriaa perheen kulttuurin ja ekokulttuurisen ympäristön huomioimisen osalta. Juuri yhteistyön vuorovaikutteisuus on edellytys sille, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja pystyy ymmärtämään perheen arkea. McWilliamin (2015) tavoin esimerkiksi Dinnebeil ja muut (2009) tuovat esiin tutkimuksissaan, miten var-

haiskasvatuksen erityisopettajan työkuvassa tulisi painottaa yhä enemmän erityisopettajan tukena olemista huoltajille ja lapsiryhmän henkilökunnalle. Edellä kuvailtu työnkuva mahdollistaisi enenemissä määrin huoltajien tukemisen ja kuulemisen, jota huoltajat toivat vastauksissaan esiin. Lapsen ympärillä toimivien aikuisten ohjaaminen veisi kuitenkin aikaa pois tuen antamisesta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta suoraan lapselle, ja esimerkiksi juuri Heiskasen ja muiden (2021, 106–107) selvityksessä tuodaan esiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien tarve tiiviimpään läsnäoloon lapsiryhmissä.

Yhteistyöhön kerrottiin pääosin olevan tyytyväisiä. Vain yksi huoltaja toi esiin, että on tyytymättömän yhteistyöhön varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Huomionarvoista on kuitenkin huoltajan pohdinta siitä, kuuluuko yhteistyön edes toimia ennen lapsen siirtymistä esikouluun. Tuloksen perusteella onkin syytä pohtia sitä, mikä on yhteistyön tason tavoite. Kuten luvussa 2.1 määrittelen, yhteistyölle tulee asettaa yhdessä asetetut tavoitteet (Keen, 2007). Nyt saatu tulos kuvaa, ettei yhteistyölle ole asetettu selkeitä tavoitteita tai niiden mukaisesti ole toimittu. Tulos osoittaa yhteisen tavoitteen asettamisen merkityksen, jolle on syytä antaa painoarvoa yhteistyön toteutumisessa.

Aiemmissa tutkimuksissa luottamusta on pidetty tärkeänä kasvatusyhteistyön suhdetta rakentavana tekijänä (Lerkkanen ym., 2013; Rautamies ym., 2019; Rutanen & Laaksonen, 2020). Tämän tutkimuksen tuloksissa luottamus ilmeni enemminkin luottamuksena varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammattitaitoon, kuin huoltajan ja erityisopettajan väliseen luottamukseen yhteistyön rakentajana. Lisäksi poikkeavana tuloksena aiemmista tutkimuksista on, että yhteistyön ulottuvuudeksi koettiin myös se aika, jonka erityisopettaja vietti lapsiryhmässä. Toisaalta, kuten tässäkin tutkimuksessa myös aiemmassa tutkimuksessa on huomattu, että huoltajat eivät ole mukana tuen toteuttamisessa, vaan varhaiskasvatuksen henkilökunta vastaa lapsiryhmässä tuen toteuttamisesta (Rantala & Uotinen, 2014). Kuitenkin tässä tutkimuksessa tulkittiin, että huoltajat kertoivat varhaiskasvatuksen erityisopettajan ajasta lapsiryhmässä yhteistyön yhtenä ulottuvuutena.

Monet huoltajat toivoivat erityisopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä myös siinä tapauksessa, vaikka omalla lapsella selkeää tuen tarvetta olisikaan. Tuloksen voidaan nähdä kuvaavan huoltajien yhä suurempaa tietoisuutta varhaiskasvatuksessa olevista mahdollisuuksista. Toisaalta epätietoisuuden diskurssi kuvastaa kuitenkin sitä, etteivät kaikki huoltajat ole tietoisia varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävän yhteistyön mahdollisuudesta. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan varmasti sanoa sitä, mistä epätietoisuus johtuu. Saadut tulokset

kuitenkin viestivät epätasavertaisuutta huoltajien välillä, sillä kaikki huoltajat eivät olet tietoisia varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyöstä varhaiskasvatuksessa. Tulevaisuudessa tulisi-kin huomioida yhä paremmin se, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajasta tiedotetaan huoltajille.

Kasvatusyhteistyöstä käytetyt käsitteet ovat muuttuneet ajan ja varhaiskasvatuksen tehtävien myötä (Karila, 2005; Kekkonen, 2012a, 33). Tässäkin tutkimuksessa huoltajat ovat tulkinneet yhteistyön käsitettä yksilöllisesti sen perusteella, mitä yhteistyö juuri heille tarkoittaa. Osa huoltajista esimerkiksi kirjoitti yhteistyöstä asiointina. Hujalan ja muiden (2009) tutkimus osoittaa, että asiointipuhetta liittyen kasvatusyhteistyöhön on ilmennyt tutkimuksissa aiemminkin, mutta varhaiskasvatuksenopettajien tuottamana. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksenopettajat kokivat vanhemmat asiakkaina, jotka saivat varhaiskasvatuksen palveluja. Vaikka varhaiskasvatusta pidetäänkin yksityisen tai julkisen sektorin palveluna, josta maksetaan, voisiko kokemus varhaiskasvatuksesta palveluna juontaa juurensa siihen aikaan, jolloin varhaiskasvatus kuului osaksi sosiaali- ja terveysministeriötä? Kaikkinensa varhaiskasvatuksen asema oppimisen ensimmäisenä vaiheena on vielä vaiheessaan (Hujala, ym., 2009), ja sitä ei nähdä osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää (Viittala, 2008). Se, millaista kieltä yhteistyöstä käytetään, välittää viestin siihen suhtautumisesta. Mielestäni onkin tärkeää nostaa esiin, millaisesta yhteistyöstä huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välillä ”asiointi” kertoo. Täyttyykö palvelussa kasvatusyhteistyön suhdetta syventävä kumppanuudellinen ominaisuus tai yhteistyön arvopohjana oleva perhelähtöisyys?

Yhteistyötä kuvattiin myös muuttuvana suhteena. Huomio on samansuuntainen varhaiskasvatuksen- ja esiopetuksen opetussuunnitelman kuvaaman erityisopetuksen määrittelyn kanssa. Erityisopetuksen kesto ja annettavan tuen vahvuus vaihtelevat yksilöllisesti, jokaisen lapsen tarpeiden mukaisesti (Opetushallitus, 2018; Opetushallitus, 2014). Myös tuoreessa opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuvaksi on ehdotettu kolmea erilaista tehtävää: konsultatiivista tukea, erityisopetusta ja resurssierityisopettajia (Heiskanen ym., 2021, 146–147). Heiskanen ja muiden (2021, 147) mukaan resurssierityisopettajat on suunniteltu vastaamaan lapsiryhmien tarpeiden nopeaan muuttumiseen. Resurssierityisopettajia tulisi olla jokaisessa varhaiskasvatusyksikössä, jolloin erityisopettajan panosta on mahdollista kohdentaa joustavasti tuen vahvistamiseen lapsiryhmässä ja erityisopetuksen antamiseen (Heiskanen ym., 2021, 147). Ehdotus resurssiopettajien työnkuvasta on yhteneväinen tutkimuksessa esiin nousseen yhteistyön mahdollisuuden diskurssin kanssa.

Tuloksia on syytä tarkastella lisäksi vallan näkökulmasta. Valtasuhteet näkyvät esimerkiksi tarpeen diskurssissa, jossa huoltajat tuottivat puhetta tarpeesta yhteistyön edellytyksenä. Keskeisenä huomiona on kuitenkin se, kuka tarpeen määrittää. Usein työntekijällä on huoltajaa suurempi valta arvioida lapsen tuen määrää ammattitaitonsa puolesta (Karila, 2005). Toisaalta valtasuhteet ovat esillä tuloksissa myös siinä, miten yhteistyötä ylläpidetään. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaisesti yhteistyön ylläpitämisen määritetään olevan varhaiskasvatuksen ammattilaisten vastuulla, ja heidän tulee olla aloitteellisia yhteistyön suhteen. Työntekijälle on siis määritetty huoltajaa suurempi mahdollisuus vaikuttaa yhteistyöhön. Tämän tutkimuksen tuloksiin pohjaten, varhaiskasvatuksen erityisopettajien tulisi ottaa yhteistyön osana olevat valtasuhteet huomioon tietoisesti.

Kehittyvä yhteistyö tukea tarvitsevan lapsen huoltajien ja ammattilaisen välillä on yksi tärkeimmistä tekijöistä erityisopetuksessa (Mittler ym., 1986, 1). Yhä monipuolisemmat keinot siinä, miten huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välistä tiedon kulkua voidaan kehittää, olisi tärkeää (Reedy & McGrath, 2010). Jatkossa olisikin hyvä tutkia lisää *yhteistyön vahvistamista*.

Tutkimustulokset antoivat osviittaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuen merkityksestä huoltajille. Myös kirjallisuudessa ja aiemmassa tutkimuksessa nostettiin esiin varhaiskasvatuksessa konsultoivan erityisopettajan työnkuvan selkeyttämistä ja vahvempaa roolia huoltajien ja henkilökunnan ohjaamisessa (Dinnebeil ym., 2009; Heiskanen ym., 2021; McWilliam, 2015). Tutkimusta tarvittaisiinkin vielä lisää lapsen läheisten *aikuisten tukemisesta ja ohjaamisen synnyttämistä vaikutuksista*. Toisaalta kiinnostavaa voisi olla myös tutkia lisää huoltajien koke-
musta siitä, *miten tukea tarvitsevien lasten huoltajat kokevat tulevansa kohdatuiksi* varhaiskasvatuksessa niin erityisopettajan kuin muidenkin varhaiskasvatuksen työntekijöiden osalta. Tutkimusta on jo tehty huoltajien roolista moniammatillisissa verkostopalavereissa, joissa huoltajien asema näyttää olevan enemmän kuuntelija, kuin aktiivinen osallistuja (esim. Alasuutari, 2010), mutta miten huoltajat kohdataan päivittäisissä kohtaamisissa?

Huoltajien näkökulman esiin tuominen on arvokasta ja samalla edellytys perhelähtöisen varhaiskasvatuksen toteutumiselle. Tämä tutkimus on tuonut esiin huoltajien näkökulmaa vielä vähän tutkitusta huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyöstä. Saatuja tuloksia voidaan hyödyntää huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyön kehittämisessä.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020) Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Aaltonen, S. & Högbacka, R. (2015). *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press.
- Acar, S. & Akamoğlu, Y. (2014). Practices for Parent Participation in Early Intervention. *Early Childhood Special Education. International journal of early childhood special education*, 6(1), 80-101. doi:10.20489/intjecse.93010
- Aira, A. (2012) *Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. Jyväskylän yliopisto, väitöskirja.
- Alasuutari, M. (2010) *Suunniteltu lapsuus: keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa*. Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2003). *Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa*. Gaudeamus.
- Bailey, D. B., Raspa, M. / Fox, L. C. (2012) What is the future of Family outcomes and family-centered services? *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 216–223.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006) Index for inclusion. Developing play learning and participation in early years and childcare. *Centre for studies on inclusive education*. Haettu osoitteesta: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Bayat, M., Mindes, G. & Covitt, S. (2010). What Does RTI (Response to Intervention) Look Like in Preschool? *Early childhood education journal*, 37(6), 493–500. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0372-6>
- Cook, B. & Schirmer, B. (2003) What Is Special about Special Education? Overview and Analysis. *The journal of special education*, 37(3), 200–205.

- Dinnebeil, L., Pretti-Frontczak, K. & McInerney, W. (2009). A Consultative Itinerant Approach to Service Delivery: Considerations for the Early Childhood Community. *Language, speech & hearing services in schools*, 40(4), 435–445.
- Dogan, M., Cavusoglu, T. & Akkaya, E. (2020). Understanding early childhood special education through a journal: 11 Years of INT-JECSE. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 138-151. doi: 10.9756/INT- JECSE/V12I1.201001
- Einarsdottir, J. & Jónsdóttir, A. H. (2019). Parent-preschool partnership: Many levels of power. *Early years (London England)*, 39(2), 175–189.
- Eskelinen, M. & Fjelt, H. (2017) Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Val- takunnallinen selvitys 2017. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 39*. Haettu osoit- teesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf>
- Fields-Smith, C. & Neuharth-Pritchett, S. (2009). Families as Decision-Makers: When Researchers and Advocates Work Together. *Childhood education*, 85(4), 237–242.
- Gallimore, R., Weisner, T. S., Kaufman, S. & Bernheimer, L. P. (1989). The social construction of ecocultural niches: Family accommodation of developmentally delayed children. *American Journal on Mental Retardation*, 94(3), 216–230.
- Gallimore, R., Weisner, T. S., Bernheimer, L. P., Guthrie, D. & Nihira, K. (1993) Family Re- sponses to Young Children With Developmental Delays: Accommodation Activity in Egolog- ical and Cultural Context. *American journal of mental retardation*, 93(2), 185–206.
- Hakyemez-Paul, S., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2018). Parental involvement in Finnish day care – what do early childhood educators say? *European early childhood education research journal*, 26(2), 258-273. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442042>
- Haug, P. (2017) Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hatch, J.A. & Wisniewski, R. (1995) Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. In Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 113–135.

- Heikkinen, H. L. T. (2018) Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. (2002) *Whatever is narrative research?* Teoksessa Huttunen, R., Heikkinen, H. L. T., Syrjäla, L., Bridges, D., Erkkilä, R., Mäkelä, M., . . . Ballet, K. (toim.) *Narrative Research. Voices on Teachers and Philosophers*. Jyväskylän yliopisto.
- Heiskanen, N. Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. (2021) Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nyky-tilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppi-misen tuen malliksi. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13*. Haettu osoitteesta: [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM_2021_13.pdf?se-quence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Heiskanen, N. (2019) Tuen prosessit ja lähtökohdat. Pihlaja, P., Viitala, R., Paakkolanvaara, J. & Hiltunen, J. (2019). *Varhaiserityiskasvatus* (2., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkaskoski, T. (2018) Positioning children with special educa-tional needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 827–843.
- Helenius, J., Salonen-Hakomäki, S-M., Vilkkä, H., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. (2015) Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa: Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuk-sessa*. Tampere University Press.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review (Birmingham)*, 63(1), 37–52.
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M. F., Veisson, M. & Waniganayake, M. (2009) Perspectives of early childhood teachers on parent–teacher partnerships in five European countries, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 57–76. DOI: 10.1080/13502930802689046
- Huttunen, S. (2019) Vanhemmat verkostoneuvottelussa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 74–99.

- Hänninen, V. (2018) Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2- Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.
- Jormakka, P. (2011) *Se on yhteistä työtä. Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutuminen lähipäiväkodissa*. Jyväskylän yliopisto.
- Juhila, K. (2016) Tutkijan positiot. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2020) Eheä kasvunpolku– haaste yhteistyölle. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017) Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30*. Haettu osoitteesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Karila, K. (2005) Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. *Kasvatus*, 36(2), 285–298.
- Kanste, O., Halme, N. & Perälä, M. (2013). Miten yhteistyö toimii lasten ja perheiden palveluissa kunnissa? Yhteistyön toimivuus ja siihen yhteydessä olevat tekijät vanhempien ja työntekijöiden näkökulmista. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja*, 41(1), 10–32.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. (2006) Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. *Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus*.
- Keen, D. (2007) Parents, families and partnership: Issues and considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 339–349.
- Kekkonen, M. (2012a) *Kasvatuskumppanuus puheena: varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä*. Tampereen yliopisto.

- Kekkonen, M. (2012b) Kasvatuskumppanuus ammatillisena yhteistyösuhteena – Eronteot muihin sosiaalisiin kumppanuussuhteisiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten puhetavoissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 3–21.
- Kesäläinen, J., Suhonen, E., Alijoki, A. & Sajaniemi, N. (2019). Children's play behaviour, cognitive skills and vocabulary in integrated early childhood special education groups. *International journal of inclusive education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651410>.
- Kielitoimiston sanakirja. Haettu osoitteesta: <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/kumppanuus?searchMode=all>
- Kikas, E., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lyyra, A.-L., Lerkkanen, M.-K., & Niilo, A. (2011). Mutual Trust between Kindergarten Teachers and Mothers and its Associations with Family Characteristics in Estonia and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 23–37. doi:10.1080/00313831.2011.539852
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S-K. (2019) Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi – Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Haettu osoitteesta: https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Korhonen, T. (2017) *Kodin ja koulun digitaalinen kumppanuus*. Helsingin yliopisto.
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. (2020) Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 373–398.
- Lerkkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P.-L., & Nurmi, J-E. (2013). Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 153–165.
- Libelich, A., TUval-Mashiach & Zibler, T. (1998) *Narrative Research*. Sage Publications, Inc.
- Lämsä, A-L. (2017) Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheen kanssa*. PS-kustannus.
- McWilliam, R.A. (2015) Future of early intervention with infants and toddlers for whom typical experiences are not effective. *Remedial and Special Education*, 36(1), 33–38.

- Mittler, P., Mittler, H. & Conachie, H. (1986) Working together. Guidelines, for partnership between professionals and parents of children and young people with disabilities. *Unesco. Guides for special education 2*.
- Moberg, S. & Vehmas, S. (2015) Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. PS-kustannus.
- Moilanen, P. (2002) Narrative, truth and correspondence. Teoksessa Huttunen, R., Heikkinen, H. L. T., Syrjälä, L., Bridges, D., Erkkilä, R., Mäkelä, M., . . . Ballet, K. (toim.) *Narrative Research. Voices on Teachers and Philosophers*. Jyväskylän yliopisto.
- Määttä, P. (1999) *Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt*. Jyväskylä: Atena.
- Paananen, M., Eskelinen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Reunamo, J. & Sajaniemi, N. (2018) Tuen järjestelyt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., . . . Hotulainen, R. Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. *Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018*. Haettu osoitteesta: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen_tuki_loppuraportti_27.9..pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Perusopetuslaki 628/1998. Finlex. 12.2.1998. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#LAP16a>
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019) *Uusi kurssi kohti diskurssianalyysia*. Vastapaino.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2019) Varhaiserityiskasvatus suunnannäyttäjänä. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017) Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 70–91.
- Pihlaja, P. (2009) Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus*, 49(2), 146–157.
- Polkinghorne, D. E. (1995) Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (toim.) *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press.

- Puusa, A. (2020) Näkökulmia laadullisen tutkimuksen aineiston analyysiin. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020) Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Onnismaa, E.-L. (2010) *Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999*. Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus (2018) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus (2014) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Rantala, A., Uotinen, S. & Räikkönen, E. (2018) Konsultoivan varhaiserityisopettajan perhelähtöiset toimintatavat. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 3–24.
- Rantala, A. & Uotinen, S. (2014). Vanhempien osallisuus lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa ja järjestämisessä - kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tarkastelussa. *Kasvatus*, 45(2), 140–151, 203.
- Rantala, A. (2002). *Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa*. Jyväskylän yliopisto.
- Rautamies, E., Vähäsantanen, K., Poikonen, P.-L., & Laakso, M.-L. (2019). Trust in the educational partnership narrated by parents of a child with challenging behavior. *Early Years, Forthcoming*. doi:10.1080/09575146.2019.1582475.
- Reedy, C. K. & McGrath, W. H. (2010) Can you hear me now? Staff-parent communication in childcare centres. *Early Child Development and Care*, 180(3), 347–357. DOI: 10.1080/03004430801908418
- Riessman, C. K. (2008) *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage Publications.

- Rimpelä, M. (2015). Miksi ja missä olemme epäonnistuneet? Lapsipolitiikkaa ja lasten kuntapalvelujen kehittämistä 1980-luvulta 2010-luvulle. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja*, 43(3), 255–272.
- Rutanen, N. & Laaksonen, K. (2020) Äitien luottamuksen rakentuminen kasvattajiin varhaiskasvatuksen aloituksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 349–372.
- Salo, U-M. (2008) Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. E. (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Juves Print.
- Saloviita, T. (2006) Erityisopetus ja inkluusio. *Kasvatus* 4, 326–342.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. (2009). *Dialoginen verkostotyö* ([Uusittu p.]). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Spector-Mersel, G. (2010) Narrative research. Time for a paradigm. *Narrative Inquiry*, 20(1), 204–224.
- Suoninen, E. (2016) Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.
- Syrjämäki, M. (2019) *Leikkien, havainnoiden, kannatellen: Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. Helsingin yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tyler, T. R. (2010) *Why People Cooperate: The Role of Social Motivations*. Princeton University Press. Course Book.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. (2005) Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa Kalli, P. & Malinen, A. (toim.) *Konstruktivismi ja realismi*. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja.
- Varhaiskasvatuslaki (13.7.2018/540). Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Veijola, A. (2004) *Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön– Lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla*. Oulun yliopisto.

- Venninen, T. & Purola, K. (2013) Educators' views on parents' participation on three different identified levels. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2(1), 48–62.
- Vehkakoski, T. & Kuorelahti, M. (2010) Tutkimus erityispedagogiikan määrittäjänä. Katsaus alan kansainvälisiin aikakauslehtiin ja suomalaisiin väitöskirjoihin. *NMI-bulletin*, 20(3), Niilo Mäki-säätiö.
- Viitala, R. (2014) *Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylän yliopisto.
- Viittala, K. (2008) Varhaisvuosien erityiskasvatusta toisin katsoen. *Kasvatus* 39(1), 63–71.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017) Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 207–229.
- Weisner, T. S. (2002) Ecocultural Understanding of Children's Developmental Pathways. *Human Development*, 45(4), 275–281. <https://doi.org/10.1159/000064989>
- Wilson, J. (2002) Defining 'special need'. *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 61–66. <https://doi.org/10.1080/08856250110099024>
- Zeitlin, V. M. & Curcic, S. (2014). Parental voices on Individualized Education Programs: 'Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!'. *Disability & society*, 29(3), 373–387. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776493>

Liitteet

Liite 1: Kirje tutkittaville

Hyvät huoltajat!

Olen Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan erityispedagogiikan opiskelija. Opiskelen varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi. Teen tällä hetkellä pro gradu- tutkielmani, jossa tutkin vanhempien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyötä.

Tutkimustani varten pyydän varhaiskasvatusikäisten ja esikouluikäisten lasten huoltajia kirjoittamaan omista kokemuksistaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Kokemuksista kirjoitetaan tässä viestissä olevan linkin takana olevalle lomakkeelle. Kertomuksen muoto on vapaa, samoin kuin pituuskin. Toivon, että vastaatte 31.12.2020 mennessä. Pyydän myös vastauksia muutamiin taustakysymyksiin kuten, saako lapsenne tehostettua tai erityistä tukea, hänen ikänsä sekä päivähoitajajärjestäjä (kunta vai yksityinen). Muutama kysymys on myös vastaajan taustasta.

Kysely on luottamuksellinen ja aineistoa käsitellään siten, ettei siitä voida teitä tunnistaa. Lomakkeella ei kysytä sinun tai lapsesi nimeä. Voit halutessasi kysyä milloin vain, jos sinua mieltäytyttää jokin tutkimuksessa.

Iso kiitos osallistumisesta tutkimukseeni! Lomakkeelle pääsee tästä linkistä: <https://link.webropol-surveys.com/S/A271D678FAC66E0A>

Ystävällisin terveisin,

Emilia Raatikainen

emilia.raatikainen@student oulu.fi

Liite 2: Kyselylomake

Hei! Tutkimustani varten pyydän varhaiskasvatusikäisten ja esikouluikäisten lasten huoltajia kirjoittamaan omista kokemuksistaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä tälle lomakkeelle. Kysymykset 1–5 ovat taustaa kartoittavia kysymyksiä. Kysymykset 6 ja 7 ovat avoimia kysymyksiä, joissa pyydetään kirjoittamaan kokemuksista varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä.

Iso kiitos tutkimukseeni osallistumisesta!

1. Merkitse saako lapsesi tehostettua tai erityistä tukea:

- ☐ *ei*
- ☐ *kyllä, syy:*

2. Lapsen päivähoitajajärjestäjä:

- ☐ *kunnallinen varhaiskasvatus*
- ☐ *yksityinen varhaiskasvatus*

3. Lapsen ikä:

4. Kyselyyn vastaaja:

- ☐ *isä*
- ☐ *äiti*
- ☐ *vanhemmat yhdessä*
- ☐ *joku muu:*

5. Kyselyn vastaajan työllisyys:

- ☐ *yrittäjä*
- ☐ *palkansaaja*
- ☐ *muut (ammatissa toimimattomat)*
- ☐ *työtön*

Kerro yhteistyöstä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa.

Voit esimerkiksi kertoa milloin ja miten yhteistyö on alkanut, millaista se on ollut, millaiset roolit teillä on, kuinka usein olette yhteyksissä, onko yhteistyö vaikuttanut lapsen tukeen ja hyvinvointiin varhaiskasvatuksessa, ym.

Kerro toiveista ja odotuksista yhteistyöstä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa.

Voit esimerkiksi kuvata millaista yhteistyö olisi parhaimmillaan. Tai ehkä se on jo hyvin toimivaa. Mikä tekee siitä hyvää?